

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské/kombinované studium
2005 – 2010

Jan Kratochvíl

**Marxismus, neomarxismus – přístupy
ke vzdělávání**

Marxism, neo-Marxism – views of education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2010

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, Phd.

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval zcela samostatně a
uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

26. 4. 2010

Jan Kratochvíl



Obsah

0	Úvod	7
1	Marxismus	10
1.1	Historická perspektiva	11
1.2	Podstata odcizení	14
2	Neomarxismus	17
2.1	První linie	20
2.2	Druhá linie	23
2.3	Třetí linie	25
2.4	Shrnutí tří linií neomarxismu	27
2.5	Sartre	30
2.6	Fromm	33
2.7	Habermas	35
2.8	Garaudy	37
2.9	Žižek	39
2.10	Shrnutí – otázky pro filosofii a sociologii edukace	41
3	Vzdělání	44
3.1	Proměny pojetí	47
3.2	Kultura expertů a inženýrů	48
3.3	Prorocká kultura – příklad Sókratova případu	49
3.4	Kultura komunikativního vzdělávání	56

3.5	Vzdělání – příprava k povolání?	59
4	Škola	62
4.1	Úloha školy z hlediska strukturálního funkcionalismu	65
4.2	Odsouzení k manuální práci?	69
4.3	Škola mezi dvěma pohledy	74
5	Závěr	77
6	Soupis bibliografických citací	82
7	Bibliografie	86

Resumé

Práce se zabývá vzděláváním v sociologickém a filosofickém kontextu. Vychází přitom z marxistického resp. neomarxistického pohledu, který je představen v první části. Pozornost je věnována zejména myšlenkám spojeným s Marxovou teorií dějin a odcizováním člověka v kapitalismu. Dále jsou stručně probrána díla některých autorů, kteří zmíněná témata rozvíjeli spolu s kritikou určitých rysů pozdně kapitalistické společnosti.

Pojem vzdělávání je následně zasazen do sociálních souvislostí a představen v různých kulturně podmíněných obměnách. Úkolem této části práce je ukázat závislost pojetí vzdělávání na aktuálním historicko-sociálním kontextu a promyslet jeho vnímání v pozdně kapitalistické společnosti. Poté je formulováno určité teoretické vymezení, které by mohlo být nosné při řešení některých problémů vyplývajících ze současné struktury společenských vztahů.

Závěrečná část se zabývá školou a odhaluje ji jako určitý institucionální konzervant aktuálního pojetí vzdělávání. Ukazuje, že i školní výuka podléhá historicko-sociálně podmíněné hodnotové orientaci, a nemůže se proto stát primárním zdrojem předefinování vzdělanosti tak, aby tato mohla přispět k řešení některých strukturálních problémů společnosti.

Abstract

The work talks about education in a sociological and philosophical context. It is based on the Marxist, or rather Neomarxist, point of view, introduced in the first part of the work. It mainly focuses on Marx's historical theory and the alienation of man in capitalism. Furthermore, the works of certain authors, who wrote about these topics, as well as criticised some of the features of the late capitalistic society are briefly discussed.

The term education is then put in a social context and introduced in different culturally dependent variations. The goal of this section of the work is to show the dependence of the perception of education on the current historical and social context and to elaborate on its perception in the late capitalistic society. Then a certain theoretical definition is formed, which could be essential in solving certain problems based on the current structure of social relationships.

The final part investigates school and reveals it as a certain institutional conservant of the current understanding of education. It shows that even school tuition depends on the historically and socially conditioned values and therefore cannot become the primary source for redefining the meaning of education, so that it could aid in solving some of the structural problems of society.

0 Úvod

Ve své bakalářské práci se chci zabývat vzděláváním. To je ovšem široký pojem s nejasnými konturami a je tedy nutné stanovit přístup, podle kterého bude zkoumán. Vycházím z toho, že každá společnost má určité charakteristické rysy, podmíněné přírodním prostředím a historickým vývojem, podle nichž se organizuje. V rámci této organizace nabývá pojem vzdělávání specifického historicko-kulturního obsahu.

Nyní je nutné rozhodnout, podle které teorie organizace společnosti bude nahlížen mechanismus vytváření těchto charakteristických společenských rysů. Zde volím jako základ marxismus. Je ovšem zřejmé, že tento světónázor či vědecký přístup musel doznat od svého vzniku v 19. století mnoho proměn, jak Marxovi následovníci i oponenti, konfrontováni s historickou skutečností, formulovali na marxistickém základě nové myšlenky a přístupy, či je nově spojovali se starší tradicí. Budu proto na zkoumanou sociální realitu pohlížet zejména z úhlu kritické teorie společnosti. Představení marxismu a jeho hlavních myšlenek (pojetí dějin a o podstatě odcizení) je věnována první kapitola práce.

V následující se věnuji myšlenkovým směrům, které se na Marxe odvolávají a po stručném shrnutí jejich základních rysů uvádím tři linie, podle nichž lze charakterizovat různé obdoby neomarxismu. Zde je nutno přijmout druhý axiom práce, který zní: I v současném světě existují určité třídní rozdíly. Jejich povaha se sice mění, ovšem stále přetrvávají zejména v globálním měřítku. Tyto nerovnosti vycházejí do jisté míry ze strukturálního uspořádání společnosti i ze vztahů mezi státy a národy.

Druhá kapitola je uzavřena stručným nástinem hlavních myšlenek některých filosofů a sociologů, kteří na Marxe nějakým způsobem navázali. Na tomto podkladě se pokouším konkretizovat charakteristické rysy pozdně kapitalistické společnosti i její strukturální povahu. Cílem je porozumět současným sociálním mechanismům, které utvářejí obsah pojmu vzdělávání.

V celé práci vycházím ještě z jednoho předpokladu: Pokusy řešit problémy, které vyplývají z kapitalistického uspořádání ekonomických vztahů ve společnosti pomocí politického prosazování určité ideologie (v našem případě marxismu, resp. marxismu-leninismu) jsou historicky definitivně zkompromitované.

Rizika, která sebou nese nárůst sociální nerovnosti, jak je reflektován některými sociology (např. Keller, 2000, 108-109), se začíná projevovat i v západních společnostech, zatímco pro státy Třetího světa je tato nerovnost dlouhodobě charakteristická. Jakou roli by mohlo hrát vzdělávání ve snaze nalézt a především realizovat řešení¹ problémů plynoucích ze strukturálně nerovného společenského uspořádání je námětem třetí kapitoly práce. Zde je velký prostor věnován i snaze definovat pojem a pochopit ho v sociálních souvislostech.

Čtvrtá kapitola je věnována škole. Tuto instituci využívá k řízení sekundární socializaci svých členů ve stát organizovaná společnost. Jaká je a může být role školy v prosazení takového konceptu vzdělávání, který by byl z hlediska řešení strukturálních sociálních problémů současnosti nosný, to je hlavní otázka této závěrečné části práce.

Uvědomuji si, že téma je dost široké. Představené přístupy jsou pouze výsekem z pestré palety odpovědí, které na vznesené otázky existují.

¹ Ať už na strukturální či individuální úrovni.

Pokusím se nicméně zjistit, zda existují některé neomarxistické koncepce, které by mohly alespoň teoreticky přispět k takové definici pojmu vzdělávání, aby se tento mohl stát nosným při řešení otázek spojených se sociálními nerovnostmi. Vycházím především z díla P. Freireho, W. Leirmana, J. Prokopa a M. Hausera.

Zároveň chci poděkovat vedoucímu své bakalářské práce, panu PhDr. Martinu Kopeckému, PhD. za všechny rady a komentáře i za trpělivý přístup.

1 Marxismus

Marxismus patrně není možné zařadit pouze do oblasti filosofie, sociologie, kulturní antropologie nebo ekonomie. Jedná se o mezioborový vědecký přístup i určitý světónázor.

Za jednu ze základních idejí marxismu lze označit myšlenku kontinuální historické emancipace člověka. Podstatou je víra (z hlediska postmoderny jde o víru v téměř náboženském slova smyslu), že dějiny spějí k realizaci určitého existenciálně etického projektu lidství. Pro účely práce, která se zabývá vzděláváním, tedy plánovaným formováním lidské osobnosti², je právě tato rovina nejdůležitější.

Marxismus vychází z Hegelova filosofického systému, ovšem staví ho „z hlavy na nohy“ – nepokládá za svůj základ ducha (v tradici německého idealismu), ale hmotu. Lidské myšlení a činnost jsou určovány stavem produkčních sil ve společnosti a výrobními vztahy. Způsob organizace opatrování vzácných statků určuje i kulturu každé společnosti – tzv. duchovní nadstavbu. Revoluční proměny ekonomické organizace mění duchovní nadstavbu, která vždy slouží potřebám vládnoucí třídy (tedy třídě, která vlastní výrobní prostředky).

Člověk je podle marxismu bytostí, která se realizuje svým vztahováním ke světu. Práce zde není „trestem Božím“, ale seberealizací, vyjádřením vnitřního světa člověka. Je-li ovšem lidská práce ve výrobním procesu zbavena své tvůrčí a humanizující podstaty, dochází k odcizení.

² Podrobněji viz 3.

1.1 Historická perspektiva

Základem duchovní nadstavby (kultury) jsou podle marxismu ekonomické vztahy ve společnosti, které prošly v průběhu lidských dějin různými obměnami:

„Dějiny všech dosavadních společností jsou dějinami třídních bojů. Svobodný a otrok, patricij a plebejec, baron a nevolník, cechovní mistr a tovaryš, zkrátka utlačovatel a utlačovaný stáli proti sobě ve stálém protikladu, vedli nepřetržitý boj, tu skrytý, tu otevřený, boj, který pokaždé končil revolučním přetvořením celé společnosti nebo společným zánikem bojujících tříd.“ (Marx, Engels, 1962, 23)

Lidská ekonomická aktivita začala již v prvotní společnosti lovců a sběračů, kdy všichni lidé více méně rovnoměrně dobývali vzácné statky z nekultivované přírody. Lovecko-sběračské tlupy se postupně usadily v úrodných krajinách a začaly s domestikací zvířat a zemědělskou produkcí³. Z tohoto uspořádání společnosti brzy povstal otrokářský systém, kde otrokář (majitel výrobního faktoru práce) kontroloval sobě podřízené otroky. S pádem Západořímské říše, rozvojem království Franků a nástupem Karlovců se v průběhu 5. – 9. století etabluje v Evropě středověká feudální společnost se všemi svými rysy. Podle Marxe nahradil feudalismus otrokářství tak, že majitel výrobního faktoru (senior, feudál, lenní pán) již nekontroloval přímo práci (tedy otroky), ale půdu, kterou

³ Tato událost (neolitická revoluce) byla vyvolána zhoršením klimatických podmínek, na což musel lidský rod zareagovat právě rozvojem zemědělské výroby.

přerozděloval mezi své vazaly⁴. Ti mu za ochranu poskytovali část zemědělské produkce⁵, kterou ovšem obvykle produkovali jejich vlastní poddaní. Tímto způsobem se později středověká společnost rozvrstvila na nižší a vyšší šlechtu.

Středověký feudalismus neunesl otřesy, jimiž prošla Evropa ve 14. – 16. století. První a největší morová epidemie v Evropě, papežské schizma, ochlazení evropského klimatu a náboženské války⁶ rozložily (či byly průvodními jevy rozkladu) nehybný svět scholastické filosofie a katolické dogmatiky a zároveň otevřely prostor pro úplnou proměnu společenských vztahů.

Koncem 18. století se v Evropě rodí ve víru Velké francouzské revoluce moderní občanská společnost. Výrobní vztahy dochází zásadní proměny v průmyslové revoluci. Předmětem vlastnictví výrobních prostředků už není práce ani půda, ale kapitál. Rolníci z vesnic se začínají stěhovat do velkých měst, kde nabízejí majitelům továren a dolů svou práci. Ustanovuje se zde dělnická třída jako vrstva obyvatel, které spojuje právě ono nabízení práce za mzdu majitelům kapitálu. V severní Anglii, kde se začala průmyslová revoluce prosazovat nejdříve, vyrostly na periferii velkých měst (Leeds, Manchester, York...) dělnické slumy, v nichž přežívaly rodiny řadových zaměstnanců továren a dolů.

⁴ Feudální vztah nabýval různé právní úpravy (z hlediska marxismu jde o součást kulturní nadstavby).

⁵ Osobní otroctví ve středověku nezmizelo, nicméně nebylo už, a to je pro nás důležité, nejpodstatnější podobu organizace výroby.

⁶ Chápeme-li náboženství jako stabilizátor a konzervant společenských hodnot a vztahů (podrobněji Giddens, 1999, 412 – 425), je zřejmé, že každé velké reformační hnutí je z hlediska marxismu projevem proměn ve výrobních vztazích společnosti.

Tímto způsobem byl feudalismus nahrazen kapitalismem. V této dějinné epoše stavu vlastnických vztahů se nalézal Marx a nalézáme se v ní (podle mnohých myslitelů⁷ její pozdní fázi) i my. Naše současná situace je pochopitelně díky vymoženostem sociálního státu nesrovnatelně lepší, než byla situace dělníků na počátku 19. století, ovšem podstata výrobních vztahů zůstala stejná.

Marx analyzoval kapitalistickou společnost a jeho výsledky lze stručně charakterizovat takto: Dělník nabízí svou práci kapitalistovi. Ten je vlastníkem podniku (výrobního prostředku) a směřuje dělníkovu práci za mzdu. Sám pak nabízí (prostřednictvím prodejců) produkci z podniku na trhu. O tom, jakým způsobem bude přerozdělena tržba z prodeje, rozhoduje majitel továrny. Tzv. variabilní kapitál připadne dělníkovi jako mzda za jeho práci, tzv. fixní kapitál je spotřebován k udržení továrních strojů v chodu, k jejich obnově, opravám atd. a tzv. nadhodnota připadne majiteli podniku jako zisk.

Majitel továrny se na tvorbě nadhodnoty nepodílel (jedině tak, že k ní poskytl výrobní prostředky), ovšem přesto si nadhodnotu přivlastnil jako svůj zisk. Toto přivlastňování nadhodnoty je ekonomickou podstatou vykořisťování. Nadhodnota ovšem nevzniká jen při výrobě, ale i při vstupu na trh. Odečteme-li náklady spojené s výrobou daného statku a náklady spojené s jeho distribucí na trhu od ceny konečné, dostaneme konkrétní částku, kterou bychom dnes nazvali přidaná hodnota. I toto je podle Marxe nadhodnota, která připadá ve formě zisku obchodníkovi, ačkoliv se nepodílel na produkci prodáváného zboží a náklady spojené s obchodem zahrnul do tržní ceny. (Blíže Marx, 1978b, 173-183)

⁷ Např. Bělohradský, 1994, 101.

Podle Marxe je zřejmé (na rozdíl od utopických socialistů), že se majitelé výrobních faktorů své pozice nikdy dobrovolně nevzdají. Jediná možná cesta je tedy revoluce (v kontextu kapitalismu revoluce proletariátu – nemajetných, kteří nabízejí svou práci) a následné zrušení osobního vlastnictví výrobních faktorů – tedy nastolení socialismu. Dojde-li k tomu, časem odumře i osobní vlastnictví jako takové a lidstvo vstoupí do éry komunismu. (Blíže Marx, Engels, 1962, 103-108)

1.2 Podstata odcizení

Další stěžejní myšlenkou marxismu je odcizení. Z již řečeného vyplývá, že, viděno marxistickou perspektivou, je společností akceptované a vyžadované vzdělání (zejména vzdělání školní) součástí duchovní nadstavby, která je uzpůsobena zájmům majitelů výrobních faktorů. Vzdělání tedy nemusí mít zákonitě humanizující charakter, může pouze sloužit k přijetí takových postojů a takového systému hodnot, který vyhovuje vládnoucí třídě⁸. A právě systém hodnot ve společnosti, jejíž duchovní nadstavba je určována kapitalistickými vztahy, vede podle Marxe k odcizení člověka:

„Vědomá životní činnost odlišuje člověka bezprostředně od zvířecí životní činnosti. Právě jen tím je rodovou bytostí. Anebo je jen vědomou bytostí, tj. jeho vlastní život je mu předmětem právě proto, že je rodovou bytostí. Jen proto je jeho činnost svobodnou činností. Odcizená práce převrací tento vztah tak, že člověk právě proto, že je vědomou bytostí,

⁸ Blíže o tomto problému viz 3 a 4.

činí ze své životní činnosti, ze své podstaty, jen prostředek své existence.“
(Marx, 1978a, 55)

Člověk naplňuje své lidství⁹ vztahováním se k okolnímu světu. Práce je pro něj sebevyjádřením, realizací vnitřního projektu. V kapitalismu je však lidská práce redukována na položku směnitelnou za mzdu, jejíž výše je stanovena majitelem kapitálu. Navíc je kvůli snaze o co nejvyšší produkci výroba masová a automatizovaná a lidská práce se stává součástí neosobní velkovýroby. Člověk tedy v práci nerealizuje sebe sama, nýbrž hraje roli stroje, který mechanicky vykonává částku procesu produkce. Tím je mu odejmuta možnost přirozeného naplnění sebe v práci – je si odcizován.

„Marx zdůrazňuje dva momenty: 1) v pracovním procesu, zvláště v pracovním procesu v podmínkách kapitalismu, je člověk odcizen svým tvůrčím silám; 2) předměty jeho vlastní práce se stávají cizími jsoucny, které nakonec ovládnou člověka, a stávají se silami nezávislými na jejich tvůrci. Marx říká, že „tu je dělník pro výrobní proces, a ne výrobní proces pro dělníka“ (Fromm, 2004, 38)

Odcizená práce je práce netvůrčí - dehumanizující. V jejím základě není žádná autenticky tvůrčí síla, ani fyzická, ani duchovní. Problémem ovšem není jen odcizení své práci v pracovním procesu, ale i s ním podle Marxe spojené odcizení přírodě a ostatním lidem. Kapitalismus v tomto ohledu likviduje autentický mezilidský vztah, protože tak, jako ničí vztah člověka ke své práci tím, že ji redukuje na pouhou (pokud možno masovou) produkci zboží pro trh, redukuje mezilidský vztah na snahu ovládnout. Toto ovládnutí spočívá v pokusech vyvolat v jiném člověku

⁹ Pro postmodernu obecně těžko přijatelný pojem – pluralita názorů a interpretací vyprazdňuje podobné příliš zobecňující termíny.

představu, že potřebuje věc, kterou výrobce produkuje a nabízí. Člověk je redukován na „zákazníka“, který je důležitý jen do té míry, pokud kupuje daný produkt. Mezilidské vztahy jsou prostoupeny bojem o moc, která spočívá ve vytvoření umělé závislosti na určitém produktu:

„Marxova myšlenka se zde stýká s Kantovým principem, že člověk má být vždy účelem sám o sobě a nikdy prostředkem.“
(Fromm, 2004, 41)

V rozvinutém kapitalismu již nejde o vlastnictví za účelem uspokojování určité potřeby, ale o uspokojení z vlastnictví jako takového, v důsledku snahy vyvolat přesvědčení o nutnosti spotřeby produkováných statků. To je hlavním rysem kapitalismu deformujícím humanitu. Lidské štěstí je měřeno objemem spotřeby. Takto se člověk v důsledku zmíněného boje o moc odcizil i svým vlastním potřebám.

Příroda je jen vlastněnou kulisou – zdrojem přírodního bohatství. Dělnictvo je pro Marxe politickou silou, která má potenciál vyvázat celou kapitalistickou společnost z této fixace na soukromé vlastnictví a bezbřehý konzum. Je nositelem této možnosti díky své pozici utlačené třídy. V pedagogickém kontextu vyjadřuje totéž i Freire:

„Toto je tedy velké humanizační a historické poslání utlačených: Osvobodit sebe i své utiskovatele. Utiskovatelé, jsou zvýhodňovaní a zároveň kažení výhodami své moci, a proto nemohou nalézt sílu k osvobození ani sebe ani těch, které utlačují.“ (Freire, 1970, 25)¹⁰

¹⁰ Přeloženo J. K.

2 Neomarxismus

Na raný marxismus navázalo velké množství směrů, které se vesměs označují jako neomarxistické. V současné době jsou ovšem postaveny před historickou zkušenost. Státy, které se pokoušely dojít komunismu cestou politické moci, ztroskotaly ideologicky i morálně¹¹. Za všechny, kteří to ve svých pracích reflektovali, jmenuji např. E. Fromma nebo G. Orwella. Cesta uchopení státní moci a její užití k naplnění ideálů komunismu selhala. Důvodů tohoto vývoje je patrně více, zmíním však ten, který plyne ze samé ideologie marxismu. Ta totiž staví na představě jedince, ochotného pracovat pro samotnou humanizační podstatu práce, bez ambice stát se majitelem výrobních prostředků. Zde je kapitalismus proti ostatním politicko-ekonomickým teoriím ve výhodě. „Jeho“ jedinec – homo oeconomicus – je člověk sobecký, racionální a chamtivý. Lidská bytost taková není, ovšem je-li taková, je v kapitalistickém systému individuálně úspěšná (je ale otázka, zda je pak úspěšná i celá společnost, jak tvrdili klasičtí liberálové). Komunismus, který (stejně jako například anarchismus) staví sebe sama na obrazu mravného jedince, jemuž není nejprřednější mzda či osobní prospěch, nutně naráží na ty, kteří jsou *homine oeconomico* v očích těch, kteří politicky prosazují danou utopickou ideologii. Tuto skutečnost lze parafrázovat Popperovým výrokem: „Všichni, kteří slibovali nebe, stvořili nakonec peklo.“ (Funda, 1997, 332)

¹¹ Rozumějme, vzdálily se od původního ideálu plně osvobozeného člověka a došly až k člověku lapenému v totalitním státě.

Naplnění morální výzvy je politicky nevynutitelné a v případě takové snahy, plodí výzva totalitní stát¹².

Zhroucení pokusu nastolit socialistickou společnost politicky ovšem lze chápat i jako možnost renesance původního ideálu:

„Její jméno může znít fundamentální emancipace – byla by to emancipace od fundamentální iracionální moci, která ovládá osud moderních společností, kapitálu. Tato perspektiva byla na počátku devadesátých let minulého století osvobozena k novému životu, neboť ztroskotaly režimy, které se jí dovolávaly, aby legitimizovaly její opak.“
(Hauser, 2007, 189)

„Takže jde o to být věrný impulzu marxismu tím, že budeme bezohledně, ještě bezohledněji než naši nepřátelé, lidé z pravicového křídla, rozvíjet co nejlepší kritiku stalinismu, Marxe atd. Takže ještě jednou, jenom tímto způsobem má smysl být marxistou...“ (Žižek, Hauser, 2008, 22)

Každý současný neomarxistický směr musí na toto politické selhání nějakým způsobem reagovat a ptát se, jak je možné, že se idea marxismu vůbec zrodila. Patrně byla úměrná historické situaci. Reakce dělníků (hegelovsky „historická antithese“) průmyslové revoluce na ideologii dravého raného kapitalismu musela být socialistická. Myslím, že levice je v období moderních dějin na vzestupu po těžkých sociálních otřesech. Socialisté a komunisté se stali mluvčími zbídačených mas. Zde se ale možná ztratila část toho, co by se dalo nazvat marxistickým idealismem (idealismem ve smyslu vztahování se k nějakému ideálu), protože politický i ozbrojený boj byl veden z pozice vzpoury těch, kteří byli neregulovaným

¹² K tomuto námětu pojetí totalitních režimů v heideggrovské tradici jako důsledku různých poloh směřujícího Já (estetizující fašismus – imanentní, etizující komunismus – transcendentní) blíže viz NOLTE, 1999, 33.

kapitalismem zbídačení do krajnosti. „*Vzpora žaludku je ta nejhorší.*“ napsal kdysi zcela nadčasově F. Bacon (Tretera, 2002, 270). Marxistická ideologie takovou vzpouru žaludku zaštitila. Ovšem v marxismu nejde jen o vyrovnaní sociálních nerovností (dokonce se dá říci, že to je vedlejší efekt zrušení odcizujících prvků v práci), ale především o osvobození člověka. Dělníkům ovšem nešlo o jakousi abstraktní humanizaci, ale o snesitelné pracovní podmínky a vyšší mzdu.

Otázka je, zda má marxismus co říct i v poučeném historickém kontextu současnosti, kde už ani tovární pracovní proces není zdaleka tak dehumanizující. Neomarxisté se domnívají, že ano, ale musí být proveden určitý návrat k původní ideologické rovině. Tento směr se rozvíjí po dvou vzájemně úzce propojených, až splývajících liniích. První linie reflektuje přetrvávající hluboké sociální nerovnosti, ačkoliv už zejména v globalizovaném měřítku a druhá kritizuje důsledky kapitalistické organizace výrobních vztahů, jak se projevují na jedinci i společnosti. Neomarxismus je tedy označení souborné snahy o novou interpretaci Marxe a o jeho aktuální zařazení do současného kontextu. Tato snaha byla realizována zejména v rámci tzv. „Frankfurtské školy“, která se vytvořila kolem myslitelů M. Horkheimera, H. Marcuseho a dalších.

Škola dostala svůj název podle Frankfurtu nad Mohanem, na jehož „Institutu pro sociální výzkum“ zmínění myslitelé působili. Její představitelé vychází kromě spisů Marxových i z dalších myšlenek jako je Freudova psychoanalýza, Nietzscheho a existenciální filosofie či weberovská sociologická tradice. Společnou snahou myslitelů „Frankfurtské školy“ bylo vypracování tzv. kritické teorie, která na základě interdisciplinární analýzy společenských jevů současnosti poukazuje na nedostatky kapitalistického uspořádání. Nedostatky pak rozumí produkci a

reprodukcí sociálních nerovností, vytváření vědomí, že hodnotný život závisí na míře zkonsumovaných statků a služeb, vzrůstající odcizení člověka¹³ a devastaci přírodního prostředí. Směry neomarxistického myšlení můžeme rozdělit do tří linií (Hauser, 2007, 145-157).

2.1 První linie

Pro první je charakteristická inspirace dílem M. Foucaulta. Podle něj se společnost vždy nachází v určitém diskurzu, který lze vyjádřit triádou moc-zákony-pravda (Blíže Foucault, 2005, 71-86). Moc není centralizovaná, není definovatelná jako možnost nutit někoho, aby jednal proti své vůli, ale je rozptýlená, všudypřítomná, obsažená ve vědomí jedinců, kteří se nacházejí v této konkrétní společnosti. Tato moc se zaštiťuje pravdou, lépe řečeno správností. A podle této správnosti jsou v daném diskurzu přijímány zákony, které celý stav legitimizují¹⁴. Nelze tedy identifikovat žádné „vykořisťovatele“ či třídní nepřátele. Celé nastavení společnosti je kapitalistické, a proto celá společnost produkuje problémy s tím spojené.

P. Freire hovoří konkrétněji v souvislosti se vzděláváním. Pojem diskurz nahrazuje o vytváření jakéhosi „falešného vědomí“, které se projevuje ve „falešné solidaritě.“ – jde o úlitbu svědomí utlačovatelů, kteří jsou ovšem připraveni žárlivě střežit společenskou strukturu, díky které

¹³ Viz 1.

¹⁴ Pod tímto úhlem pohledu se jeví výrok „*Právo je minimum morálky*“ jako zcela iluzorní. Morálka je podmíněna kulturním kontextem, který stojí „mimo dobro a zlo“ a sám tyto pojmy definuje.

kontrolují utlačované. Zůstanou-li v jejich rukou všechny mocenské i ekonomické zdroje, jsou ochotni projevit solidaritu s utlačenými. Solidarita je tedy pojem „předdefinovaný“ celospolečenským imperativem nezpochybnitelného nároku produkovat sociální nerovnost. Skutečná solidarita ovšem spočívá ve snaze sociální rozdíly odstranit:

„Skutečná šlechtnost (v originále „generosity“ – pozn. J. K.) spočívá přesně v rozbíjení těch případů, které živý falešnou solidaritu. Falešná solidarita nutí ustrašené a podrobené k „odmítání života“, aby nemohli vztáhnout své třesoucí se ruce.“ (Freire, 1972, 27)

Poměrně rozsáhlá levicová kritika pozdní kapitalistické společnosti by bez pojmu „diskurz“ vždy narážela na kritiku v duchu „spasitelů světa, o které svět nestojí“. Jak vystihuje H. Marcuse, dělnická třída v moderní době již neusiluje o vrcholnou sociální emancipaci, jde jí mnohem více o materiální statky, k nimž má na Západě přístup i za současného stavu věcí (Leirman, 1996, 96). Neomarxisté se s tímto faktem vyrovnávají tvrzením, že se dělnická třída ocitla právě pod vlivem kapitalistického diskurzu a tím ztratila svůj potenciál nastolit socialistické zřízení společnosti.

Privilegované společenské třídy (nejlépe je to vidět v díle P. Freireho díky politicko-sociálnímu prostředí Třetího světa, o kterém pojednává) o ideologický klid a smír pochopitelně usilují v zájmu udržení svých pozic. Nedá se ovšem zároveň říci, že by tvůrcem a šířitelem „falešného vědomí“ byl (stejně jako u foucaultovského diskurzu) konkrétní jedinec, skupina či instituce. „Falešné vědomí“ je celospolečensky sdílený názor, že je daný stav věcí legitimní. Přítomnost „falešného vědomí“ blokuje jakoukoliv možnost společenské změny, jednoduše řečeno, pro nedostatek zájmu. Energie těch, kteří jsou v tomto společenském vztahu znevýhodněni, se rozplyne ve snaze dosáhnout met, na které dosahují

zvýhodnění, a které jsou tedy představovány jako dobré a žádoucí (například rozsáhlé vlastnictví). Velmi jasně to vyjadřuje Freire, podle kterého je odstranění „falešného vědomí“ podmínkou ustavení pedagogiky osvobození (tedy takové pedagogiky, která by nevycházela ze sociální nerovnosti a nepomáhala by ji reprodukovat):

„Toto je ústřední problém: Jak se mohou utlačené, jako rozpolcené, neautenticky existující bytosti podílet na vývoji pedagogiky vlastního osvobození? Pouze tak, že odhalí sami sebe jako „hostitele“ (v originále „hosts“ ve smyslu „sluhů“ systému, který slouží utlačovatelům. Pozn.: J. K.) utlačovatelů, mohou přispět ke zrození vlastní osvobozující pedagogiky. Dokud žijí v dualitě mezi být a být jako a toto být jako je být jako utlačovatel je toto přispění nemožné.“ (Freire, 1972, 33)¹⁵

„Falešné vědomí“ je a bylo přítomno patrně v každé dosavadní společnosti snad s výjimkou archaických prvotních pospolitostí. Chce-li si například nějaká armáda získat „mysl a srdce“ obyvatelstva území, které proti jeho vůli okupuje, nevyjadřuje tím vlastně nic jiného, než snahu o silové budování „falešného vědomí“. Popsaný proces je však v podstatě přirozený:

„Podle teorie, kterou navrhli Walster, Berscheid a Walster (1978), totiž pocit nespravedlnosti motivuje lidi k tomu, aby obnovili pocit spravedlnosti. Lidé, kteří se nacházejí v nevyvážených situacích, buď mění tyto situace, nebo mění svá hodnocení těchto situací. A protože je psychologická korekce snazší, bývá uplatňována mnohem častěji.“ (Čermák, 1993, 42)

¹⁵ Přeloženo J. K.

2.2 Druhá linie

Druhá linie neomarxismu je určitým posunem od fáze první. Byla-li by totiž celá společnost, kromě bezvýznamných výjimek na okraji, ovládána daným diskurzem, byly by možnosti společenské změny značně omezené, což neodpovídá historické zkušenosti. Představitelé této linie se odvolávají k tradici A. Gramsciho, italského levicového myslitele z přelomu 19. a 20. století.

Podle Gramsciho není kulturní nadstavba jen přímým produktem vztahů v materiální výrobě, ale zároveň zpětně ovlivňuje a potvrzuje hodnotovou orientaci společnosti. Je diktována vládnoucí třídou (tou, která drží výrobní prostředky), ovšem člověk se z ní může vymanit a utkat se v politickém boji o její proměnu, která zpětně přispívá ke změně v uspořádání vlastnictví výrobních prostředků. Politickou nadvládu, tedy možnost diktovat prvky kulturní nadstavby, nazývá Gramsci hegemonií. Boj o tuto hegemonii je předmětem politické soutěže, v ideálním případě demokratické. Slovo „politika“ je v tomto kontextu nutné vnímat širěji – téměř splývá s pojmem enkulturace.

Z tohoto úhlu pohledu se zdá selhání pokusů nastolit socialismus prostřednictvím diktatury dělnické třídy jako vysvětlitelné. Socialismus není možné nastolit tam, kde je kulturní nadstavba definována „buržoazními“ hodnotami – navíc sdílí-li tyto hodnoty třeba i političtí představitelé dělnické třídy (Freireho jazykem to lze vysvětlit jako důsledek přetrvání hodnotové orientace utlačených, resp. jejich představitelů na hodnoty utlačovatelů). Marxisticky ideologické dědictví ruské revoluce se pak zcela jasně vyprázdnilo a bylo nahrazeno velmocenským bojem SSSR o politickou kontrolu nad svými satelity.

Z hlediska vzdělávání je gramsciovská koncepce vrcholně důležitá. Jde totiž o to, aby každá společenská třída měla možnost artikulovat a především naplňovat své politické požadavky. Gramsci orientačně rozlišuje mezi dvěma sociálními prostory občanské společnosti – politickým (státní instituce, organizace a zákony) a občanským (hodnoty). Každá třída produkuje své intelektuály, kteří hájí její požadavky – vedou boj o hegemonii ve zmíněných prostorech. Vzdělávací soustava je nicméně ovládána dominantní třídou, produkuje tedy intelektuály, kteří se budou snažit udržet hegemonický status quo. V neogramscismu se v návaznosti na možnost boje o hegemonii otevírá problém pojetí demokracie:

„K demokracii patří zápas mezi odlišnými koncepcemi lidského života, které nelze převést na společný jmenovatel, neboť právě v tom okamžiku by došlo k hegemonizaci jedné partikularity. Konflikt a rozdělení patří k politice... Tato otevřenost se váže k ideji rovnosti mezi vládoucími a ovládanými a suverenitě lidu jako poslednímu zdroji moci.“ (Hauser, 2007, 150)

Široké vzdělání pracujících vrstev a rovný přístup k němu je tedy jedním z předpokladů rovného zápasu o hegemonii – tedy skutečné demokracie. Úzkou souvislost mezi demokratizací společnosti a vzděláním odhaluje i Freire:

„Celkový rozměr lidového vzdělávání tak více přispívá k situaci, kdy celkové chápání lidských bytostí sebe sama jako bytostí sociálních, začíná být méně monolitické a pluralističtější, méně jednosměrné a otevřenější demokratické diskuzi o základních předpokladech lidské existence.“ (Freire, 1998, 33)¹⁶

¹⁶ Přeloženo J. K.

Spojení myšlenky demokratizace a vzdělávání společnosti sahají v dějinách filosofie výchovy až k Sókratovi¹⁷

2.3 Třetí linie

Poslední je linie nejnovější, „žičkovská“¹⁸. Tento myšlenkový proud staví především na kritice postmoderny, či lépe řečeno na ustrnutí myšlení ve výdobytcích postmoderního uvažování. To je multikulturní, polyparadigmatické a pluralitní. Postmodernisté (mezi nimi i Foucault) odhalili důležitou skutečnost o pravdě, a sice, že tato je spíše sdílenou interpretací¹⁹. Výpovědi, které považujeme za pravdivé, vytvářejí symbolický řád, jenž je ve svém kontextu (lidmi, kteří podle něho žijí) považován za skutečný, či lépe řečeno vytvářejí obraz, jenž užíváme k interpretaci reálného světa²⁰. Postmoderna odhalila iluzornost tohoto pohledu – řečeno Žičkovou terminologií, „velký Druhý“ (symbolický řád, podle něhož se člověk orientuje ve světě) padl. Pro člověka to má ovšem zásadní význam:

¹⁷ Viz 3.

¹⁸ Název odvozen od jména slovinského myslitele Slavoj Žižka.

¹⁹ Na rozdíl od klasické definice pravdy podle Aristotela, podle níž je pravda shoda našeho obrazu o světě se skutečností (Tretera, 2002, str. 101).

²⁰ Blíže viz 2. 9

„Pád velkého Druhého je zakoušen jako břímě, neboť člověk ztrácí orientační body a v každé situaci musí znovu a znovu o všem rozhodovat.“
(Hauser, 2007, 152)

Postmoderna je situace, která vytváří podmínky pro takové pojetí svobody, jenž je vlastní kapitalismu. Člověk již není vázán příkazy tradice, náboženství či zákonitostmi přežití v přírodě, ale příkazem racionální volby nejvyššího užitku. Řečeno psychoanalytickou terminologií, postmoderna vytváří takové „superego“, které se kruhem dostává k „id“. Příkazem postmoderního řádu je „užívej si“, neboť padly veškeré řády s nárokem na univerzální platnost, které omezovaly jedince v jeho spotřebě za účelem maximalizace užitku. Nicméně podstatou slastného prožitku je právě akt přestoupení zákazu „superega“ a vyhovění požadavkům „id“. Když však „superego“ velí: „následuj id“, není takový prožitek možný. Řečeno obrazně, jestliže nejlépe chutná zakázané ovoce, pak jsme se o něj připravili tím, že žádné ovoce není zakázané. Otázka je, jak s touto situací naložit. Vybřednutí z této krize spočívá podle Žižka v přechodu k činu (Blíže Meyers, 2008, 62-65).

Konkrétně se přechodem k činu rozumí repolitizace ekonomické sféry a oživení projektu nekapitalistické společnosti. Tržní chování je totiž obecně chápáno jako projev svobodné volby, ovšem tato „svobodná volba“ vytváří sama o sobě jisté nutné způsoby chování. Homo oeconomicus není svobodný – je jen sobecký a racionální v posuzování svých potřeb. To jej ovšem vrhá do jistého područí, které mu brání vyhlédnout mimo rámec kapitalismu, třeba i pod dojmem sebezničení:

„Lidé si dokáží představit, že zanikne život na zemi, nikoliv to, že může existovat něco jiného než kapitalismus.“ (Hauser, 2007, 154)

Repolitizace ekonomiky by tedy byla skutečným činem, protože všechny produkty postmoderny – všechny alternativní identity vyrůstající po pádu jednotného symbolického řádu se pohybují v rámci stávajícího „tržního“ myšlení:

„V postmoderně dochází k renaturalizaci kapitalismu. Anonymní logika tržních vztahů a globálního kapitalismu se stále více jeví jako neutrální nebo objektivní skutečnost.“ (Hauser, 2007, 154)

2.4 Shrnutí tří linií neomarxismu

Neomarxismus tedy představuje určitý posun od původního marxismu, rozvíjející se jednak nezávisle, jednak jako reakce na postmodernu. Tato úprava přišla po konfrontaci s dějinným vývojem a byla vyvolána i určitou proměnou samotné kapitalistické společnosti. V současnosti už nemáme v našich zeměpisných šířkách co do činění s dravým kapitalismem 19. století a požíváme vymožeností sociálního státu²¹. Právě otupování (či zastírání) třídních rozdílů je jedním z charakteristických rysů pozdního kapitalismu. Státu se dostávají do rukou nástroje k redukci nejmarkantnějších projevů kapitalistické organizace, ovšem původní mechanismy rozložení moci a směny práce za mzdu zůstávají:

„Podle této teorie (teorie Friedricha Pollocka, pozn. J. K.) se produkční síly rozvinuly do té míry, že je možné částečně redukovat vnitřní

²¹ Ačkoliv v současnosti dochází k určité krizi této politické koncepce.

rozpory kapitalismu, aniž jsou tím ohroženy vnitřní kapitalistické vztahy.“
(Hauser, 2007, 93)

Nyní se ještě musím krátce zabývat povšechnou situací dnešní společnosti, abych do tohoto kontextu mohl dále zasadit obsah pojmu vzdělávání i úlohu školy, jakožto vzdělávací instituce.

Současná společnost, pro níž se vžil pojem postindustriální či pozdně kapitalistická, je mimo jiné výsledkem procesu nastartovaného před dvěma sty lety průmyslovou revolucí. Kromě už uvedených skutečností je tato společnost charakteristická masovostí informačních zdrojů – velké množství populace se má možnost dostat k velkému množství informací, v důsledku industrializace je značně urbanizovaná a většina produktivních lidí je zaměstnána ve službách. V politické oblasti se Západ těší zastupitelské demokracii s již zmíněnou relativně rozvinutou sítí sociálních služeb.

Rozvoj vědy a techniky je nesmírně rychlý, což je způsobeno právě převládajícím konkurenčním prostředím na trhu a i tendencí k udržování vojenské převahy:

„Zdánlivě nevyhnutelná skutečnost, že se západní způsob života v posledních dvou staletích rozšířil po celém světě, vychází právě z ekonomické síly²², politické soudržnosti a vojenské převahy západních zemí. Jestliže v této době zmizela řada tradičních společností a kultur, nebylo to proto, že by byly „zaostalé“, ale proto, že nedokázaly vzdorovat spojenému tlaku průmyslové a vojenské moci Západu.“ (Giddens, 1999, 76)

V takto utvořené společnosti se samozřejmě pozměnil i přístup ke vzdělávání. Tato činnost, spojená s osvojováním a poznáváním okolního i

²² Tím je ekonomická převaha Západu nadále posilována a potvrzována (pozn. J. K.)

vnitřního světa, je zcela přirozeně podřízena hodnotovému rámci postindustriální společnosti. Stejně jako ve středověku byla za královnu věd považována teologie a – svou vlastní středověce pojatou povahou – měnila obsah pojmu vzdělání²³, je i dnešní vzdělání pojímáno s ohledem na hodnoty současné společnosti:

„Rychlé technologické změny zvyšují nároky na vzdělanost a celkovou kultivaci člověka, na jeho duševní život, věcné a kritické myšlení, intelektuální pružnost a pohotovost, na jeho zevrubnou informovanost a vzdělanost.“ (Hartl, 1999, 4)

Zmíněné rychlé technologické změny jsou tedy hnacím motorem potřeby měnit pojetí vzdělávání.

Než ovšem pojednám přímo o problematice vzdělávání z pohledu, který byl nadnesen v této kapitole, představím stručně myšlenky několika konkrétních autorů, kteří na Marxe tak či onak navazovali a rozvíjeli motivy představené v této kapitole. Zaměřím se především na otázky spojené s filosofickou antropologií kvůli jejich důležitosti, pojednáváme-li o filosofii výchovy:

„Je totiž zřejmé, že pokoušíme-li se vyložit člověka pouze jako souhrn společenských vztahů, tedy např. pomocí kategorií „třídního“ či „ekonomického“ zájmu, pak ignorujeme základy člověka jako přírodně-biologické bytosti.“ (Petříček, 1997, 167)

Nutno předznamenat, že se zaměříme pouze na ty motivy z díla představovaných autorů, které mají nějakou návaznost na obsah této práce.

²³ Berme ho jako výsledek vzdělávacího procesu.

2.5 Sartre

V souvislosti se Sartrovým postojem k marxismu je nutné napřed vyložit podstatu jeho existencialistické filosofie. Ta pojímá člověka jako maximálně svobodnou bytost. Člověk – jedinec – je takovým jsoucnem, jehož existence předchází esenci. Není žádný předem daný způsob, jak žít svůj život, každý jedinec projektuje sebe sama zcela nově, a tím (podle Sartra) vytváří esenci lidskosti.

Spatřujeme zde jistou variaci na kantovský kategorický imperativ a podobné motivy nalézáme i v marxismu²⁴. Ten ve své podstatě znamená totéž, čeho se dovolává i Sartre, mluví-li o úzkosti:

„Znamená to následující: člověk, který se zavazuje a který si uvědomuje, že je nejen tím, čím si zvolil být, ale že je také zákonodárcem, jenž volí současně sebe sama a celé lidstvo, nemůže uniknout pocitu své naprosté a hluboké zodpovědnosti. Jistě, mnozí lidé nejsou bázlivi; my ale tvrdíme, že svou úzkost zastírají, že před ní prchají jistě, mnoho lidí se domnívá, že jejich jednání zavazuje jen je samotné, a když se jim řekne: „Ale kdyby tak jednali všichni?“ tu pokrčí rameny a odpoví, že tak všichni nejednají. Ale ve skutečnosti se musíme vždy ptát: Co by se stalo, kdyby takto všichni jednali? A této otázce unikáme jen jakýmsi druhem neupřímnosti.“ (Sartre, 2004, 26)

Sartrův existencialismus samozřejmě nelze s kantovsky pojatou etikou srovnávat. V jistém smyslu jsou dokonce v rozporu. Zatímco Kant dobývá svůj kategorický imperativ z hlubin a zákonitostí čistého rozumu a nechává jej platit „a priori“, Sartre jakékoliv „a priori“ v etice projektu bytí člověka odmítá. Styčný bod ovšem leží právě v popsání otázky: „Co by se

²⁴ Viz 1. 2

stalo, kdyby takto všichni jednali?“ Zatímco Kant považuje tuto otázku za základ logické, zcela rozumové etiky, existencialismus chápe tuto otázku jako nedílnou součást svobody – otázku, která volá k odpovědnosti už jen proto, že je zde svoboda v jednání²⁵. Otázka zde není přítomna jako „a priori“ daný imperativ, ovšem legitimizuje se už jen svou vlastní přítomností. Existencialismus je tedy dokonalým filosofickým vyjádřením svobody individua v maximách jeho jednání, ovšem ne svobody vulgární, nezodpovědné, ale právě takové, která je s odpovědností totožná:

„Jestliže člověk, jak ho pojímá existencialista, není definovatelný, je tomu tak proto, že zpočátku není člověk ničím. Bude až později a bude takovým, jakým se učiní.“ (Sartre, 2002, 16)

Jak se tato vrcholná filosofická odpovědnost za projekt vlastního lidství pojí s marxismem? Podle Sartra nalézáme v dějinách filosofie pouze tři epochy, které nějakým způsobem spoluurčovaly společenský vývoj. Těmito třemi epochami jsou období zrodu kartesiánského racionalismu a ostrovního empirismu²⁶ v 17. století, dále německá klasická idealistická filosofie mající základy u Kanta a docházející svého vrcholu v Hegelově filosofii a konečně marxismus. Každá z těchto epoch chápe člověka jinak –

²⁵ Tento problém posouvá do náboženské roviny např. M. Buber. Ten ovšem narozdíl od Sartra vidí volání k odpovědnosti skrze otázku po stavu lidské existence jakožto moment setkání s Bohem (ve své podstatě starozákonním Bohem otázky, jakožto výzvy k seberelfexi). Buber to ukazuje např. v dílku *Cesta člověka podle chasidského učení*: „Adam se skrývá, aby nemusel skládat účty, aby unikl odpovědnosti za svůj život. Tak se ukrývá každý člověk, protože každý člověk je Adam a je v Adamově situaci.“ (BUBER, 1994, 12)

²⁶ Zde se, jak se domnívám, jde spíše o pozdější interpretaci Descartésova díla. I když byl „vynález kartesiánské subjektivity“ nepochybně významný počín, samotný Descartés adresoval své *Meditace o první filozofii* sorborské teologické fakultě jako další („scholastický“) pokus racionálně dokázat existenci Boží. Marxova filozofie byla ovšem „pokroková“ už od svého zrodu.

vytváří jiný rámec totalizujícího pohledu na skutečnost (Blíže Sartre, 1966, 7-9).

Pro Sartrův existencialismus je centrálním pojmem svoboda. Ovšem, jak to reflektoval už Marx a obšírně popsal Fromm (Blíže Fromm, 2004, 25-43), kapitalistická společnost vytváří ideál člověka nesvobodného. Cílem lidského snažení je přisvojování věcí a výnosů z produktů lidské práce v zaměstnanecko – zaměstnavatelském vztahu. Ovšem přistoupit na tuto hru znamená začít vnímat svět jako soubor předmětů, které si mohu přisvojit a podobně vnímat i mezilidský vztah.²⁷ Nejasněji to vyjádřili G. Marcel a E. Fromm, když proti sobě postavil pojmy „být“ a „mít“. Čím více člověk má, tím méně je, čímž není myšleno do extrému dovedené diogénovské odmítání všeho vlastnictví, nýbrž odmítnutí fixace na vlastnictví a vlastnění. Taková fixace znamená totiž omezení lidské svobody, jakési „vrůstání do omezení“, a i když je, řečeno Sartrovými pojmy, člověk odpovědný i za tento proces, je mu upírána odpovědnost za něho samého.

Zřeknutí se vlastní svobody (vlastního bytí) ve jménu vlastnění, je podle Sartra jedním z rysů kapitalistické společnosti. To je hlavní filosofický zdroj Sartrova odvolání se k Marxovi, protože i když je člověk součástí dějin, jež jsou podle marxismu určitým definovaným střetáváním, je naposled svobodný v existenciálním slova smyslu:

„Sartre a Marx dávají vyznít existenci člověka v plné míře i s jeho fenomenologicky neredukovatelnými „vnějškovostmi“, což umožňuje uvažovat lidskou existenci mimo onu tradiční ambivalenci tělesnosti a duchovnosti.“ (Janke, 1994, 55)

²⁷ Zde je opět možné připomenout dílo M. Bubera

S ohledem na to, co bylo řečeno na konci předchozí kapitoly tedy Sartre dotvořil filosofickou antropologii, kterou nadnesl Marx. Postavení Hegela „z hlavy na nohy“ je zde dokonáno, neboť zde existence předchází esenci nejen jako hegelovského ducha, ale i jako materiální predestinaci lidské bytosti společensko-ekonomickými vztahy.

2.6 Fromm

Frommovo dílo je pro mě důležité především tím, že poukazuje na nezbytnost přijmout jisté hodnoty ve výchovném procesu. Vzdělávání není a nemůže být hodnotově indiferentní, i když nejsou tyto hodnoty explicitně deklarovány. V dalších částech práce²⁸ představím čtyřlístek vzdělávacích kultur. Každá z nich přirozeně stojí na jisté hodnotové platformě.

Fromm spojil marxismus s psychoanalytickou teorií svého učitele S. Freuda. Vycházel z předpokladu, že člověk je přirozeně tvůrčí bytost, která zpředměťuje svůj vnitřní svět v práci a mezilidských vztazích²⁹. V kapitalismu je ovšem toto zpředměťování určitým způsobem pokřivováno:

„Lidský problém moderního kapitalismu se dá formulovat takto: Moderní kapitalismus potřebuje lidi, kteří kooperují bez třecích ploch a ve velkém počtu, kteří chtějí konzumovat stále více, jejichž vkus je standardizován a dá se snadno ovlivnit a předvídat. Potřebuje lidi, kteří mají pocit, že jsou svobodní a nezávislí, že nejsou podřízeni žádné autoritě,

²⁸ Viz 3

²⁹ Marxistický předpoklad; viz 1.

zásadě či svědomí – a kteří si přesto dají poroučet, aby dělali, co se od nich očekává, aby se bez třenic zapojili do společenské mašinérie; které lze vést bez násilí a bez vůdců, pobízet bez cíle – vyjma jediného: mít úspěch, pohybovat se, fungovat, jít dopředu.“ (Fromm, 2006, 96)

Člověk se tedy socializuje podle hodnot společnosti, v níž žije. Hodnoty moderního kapitalismu jsou ovšem podle Fromma v rozporu s lidskou přirozeností. To je ovšem zvláštní tvrzení, chápeme-li trh jako projev svobodného lidského rozhodování. Za tohoto předpokladu bychom totiž došli ke kontradikci, že se člověk svobodně rozhoduje v rozporu s vlastní přirozeností.

Je tedy nutné pojmut svobodu v širším smyslu slova a zahrnout k ní odpovědnost. Znamená to činit taková rozhodnutí, která mi v budoucnu umožní činit další svobodná rozhodnutí, tedy nahlížet své jednání a rozhodování s co možná nejširší perspektivou. Celou tuto úvahu lze shrnout do lapidárního výroku, že „svoboda je poznána nutností“:

„Svoboda neznamena, že chybí jakékoli omezení, neboť růst je možný jen uvnitř nějaké struktury a každá struktura vyžaduje omezení“ (Fromm, 2007, 201)

Touto „poznanou nutností“ je tedy míněno přijetí takových omezení, která slouží autonomnímu rozvoji každé lidské bytosti. Západní společnost se však takové svobody vzdala a přijímá její „pojetí“ jako možnosti omezovat jiné pro maximalizaci svého aktuálního užitku:

„I běloši, přestože jsou tak mocní, se vzdali své svobody, protože je k tomu donutil jejich vlastní systém, ovšem méně drasticky a otevřeně.“ (Fromm, 2007, 202)

2.7 Habermas

Krátký exkurz do Habermasova díla začnu jeho myšlenkou, že každé lidské poznávání je motivováno buď technicky (sem Habermas počítá výdobytky přírodních a technických věd), prakticky (výdobytky hermeneuticko-historických věd) nebo emancipačně (výdobytky věd kritických – tedy např. sociologie či ekonomie). Zatímco první dvě kategorie umožňují člověku přežít a zpříjemnit svou existenci v daném prostředí, poslední kategorie si klade za cíl zlepšit jeho pozici v rámci společenského uspořádání. (Blíže Horster, 1995, 3)

Emancipace společnosti od přírody díky vědecko-technickým pokrokům sice umožnila růst lidské populace a zpříjemnění existence jedinců, nicméně zároveň přiměla člověka jednat zcela účelově, z fetišizovala racionalitu a vytvořila síť institucionálních příkazů, ve kterých je člověk nahraditelnou položkou:

„Pojem technického rozumu je snad již sám ideologií. Nikoliv teprve jeho použití, nýbrž již technika sama je moc (na přírodou a nad lidmi)³⁰, metodická, vědecká, vypočtená a vypočítávající moc.“ (Habermas, 1970, 74)

Cestou z této situace je komunikace. Lidé se totiž podle Habermase podřídili technokratickým „pravdám“, když přijali na základě nedostatečných a zkreslených informací mýty technokratické společnosti. Technika ale vytváří pouze podmínky k osvobození prostřednictvím růstu výrobních sil, sama o sobě osvobození neznamena. Všeobecná diskuze vede k reflexi a odstranění nesmyslných technokratických mýtů.

³⁰ Patrně má být *nad přírodou a nad lidmi*.

V této souvislosti je nutné zmínit Habermasův termín „veřejná sféra“. Je jím označován komunikační prostor, kde jsou řešeny celospolečenské otázky na základě otevřené diskuze rovnoprávných členů³¹. Zmasovění komunikace díky rozvoji ICT technologií sice na jednu stranu umožnilo zapojení většího počtu lidí do této diskuze, na druhou stranu však podřídilo obsah informací zájmům vlastníků sdělovacích prostředků. Informace, týkající se celospolečenských témat, které se dostanou do veřejné sféry, jsou proto zhusta zkreslovány podle politicko-ekonomických zájmů těch, kteří mají vliv na utváření obsahů zpravodajství v médiích:

„Veřejnost přebírá funkce propagace. Čím více může být zasazována jako médium politického a ekonomického ovlivňování, tím se stává nepolitičtější v celku a soukromější podle zdání.“

(Habermas, 1970, 34)

Snaha o vyrovnávání sociálních nerovností v rámci nedostatečné komunikace vede k tzv. „problému legitimacy“. Ten spočívá v nemožnosti dostát závazkům sociálního státu. Každá vláda se zavazuje k plnění určitých sociálních služeb, ale vzhledem k růstu potřeb a tedy i objemu prostředků k jejich uspokojení v kapitalistické společnosti, roste i požadovaná míra těchto závazků. Možnost je buď rozevírat sociální nůžky a zvyšovat rozdíl v objemu konzumu bohatých a chudých v rámci daného státu, anebo přijmout ekonomická opatření, která nějakým způsobem zajistí vládám prostředky k přerozdělování. Uspokojení obou stran není možné, protože majetným se nelíbí přerozdělování a nároky na zajišťující roli státu

³¹ První prostor „veřejné sféry“ vznikl v 19. století v klubech a salónech evropských měst (Blíže Giddens, 1999, 373).

se stále zvyšují úměrně s rostoucí spotřebou společnosti. Vzniká proto „krize legitimacy“ volených vlád v ekonomickém systému kapitalismu³².

2. 8 Garaudy

Z Garaudyho díla je pro mě významný především jeho postoj k aktu víry. Garaudy bývá kritizován kvůli jistým rysům totalitarismu v myšlení. V této souvislosti je zřejmá inspirace dílem Kierkegaardovým. Existenciální poloha člověka, který „vskočí“ do náboženské víry se v Garaudyho pojetí mění v potenciál člověka vztahovat se k ideám v lepší uspořádání světa. Podobné uvažování lze u Kierkegaarda vysledovat:

*„Revoluční doba je bytostně zanícená, proto může být třeba i násilná, bezuzdná, divoká, ke všemu jinému než k vlastní ideji bezohledná, ale z **hrubosti** se sotva dá nařknout, právě už proto, že má přece ten jeden ohled. Ten, kdo prodchnut bytostným zanícením, jež se vztahuje k nějaké ideji, je bytostně obrácen do sebe, ať je jeho úsilí sebevíc obráceno navenek, není nikdy hrubý.“* (Kierkegaard, 1996, 6)

Právě vztažení se k ideji je důležitým posunem od interpretace ideologie, která byla (často nesprávně) vnímána revolučně třídně. Idea již není problémem určité sociální vrstvy, ale celé společnosti³³.

³² Blíže Giddens, 1999, 345.

³³ Jasná podobnost s úlohou utlačených ve Freireho pojetí. Zde je ovšem patrná chybná víra v to, že utlačení mají automaticky potenciál přinést lepší svět.

„A tato morálka, podřízená zájmům třídního boje proletariátu, jediná vyhovuje zájmům celého národa a lidství.“ (Garaudy, 1960, 112)

Garaudy tak vlastně vyjadřuje to samé, co Freire, který označuje utištěné za ty, kteří mají potenciál nastolit spravedlivější společenské zřízení. Soudobý stát nemá potenciál řešit aktuální problémy světa, neboť ty mají původ v hierarchickém uspořádání společnosti, imperativu materiálního růstu a konkurenčního boje. Tyto jevy byly přítomné i ve státech někdejšího reálného socialismu, jež Garaudy nazýval „technobyrokratickými“. Alternativou je podle Garaudyho společnost uspořádána do samosprávných komun.

Svou konverzi k islámu Garaudy vysvětluje tím, že toto náboženství nejlépe uchovalo víru ve své transcendentální podobě. Dogmatismus a určitý totalitarismus svého myšlení si Garaudy nepochybně uvědomoval, avšak stavěl jej jako určitou protiváhu postmoderní pluralitní nezakotvenosti. Zároveň nezavrhoval dialog a možnost porozumění mezi náboženstvími chápal jako významný potenciál dnešní doby. V jeho díle nejde o totalitu, ale o vztahování se k ideálu, což má samo o sobě totalitní povahu. Platónova myšlenka dokonalého státu, opírající se o hierarchicky uspořádaný svět idejí s nejvyšší ideou Dobra, je toho příkladem. Spojení takového způsobu uvažování s totalitarismem odhalil K. R. Popper, o čemž bude pojednáno dále³⁴.

³⁴ Viz 2. 10

2.9 Žižek

Některé Žižkovy myšlenky byly naznačeny výše v rámci pojednání o třetí linii neomarxismu³⁵. Zde vymezím základní termíny, kterých Žižek užívá a pokusím se je lépe zasadit do svrchu popsaného kontextu. Pro Žižka je hlavním inspiračním zdrojem vedle Hegela a Marxe³⁶ francouzský psychoanalytik J. Lacan, který rozpracovává psychoanalýzu do širokých filosofických, sociálních i kulturních souvislostí.

Prvním pojmem, který je třeba objasnit je „Imaginárno“. To je obraz o sobě, který se jako vztah k určitému ideálu konstituuje už v raném dětství. Dítě, které ještě zcela neovládá své tělo, překonává vnitřní komplikace z toho plynoucí identifikací s vlastním „obrazem“. Obvykle je tímto „obrazem“ nějaký dospělý, který svým tělem ovládá okolní svět bez potíží. Takto konstruovaný obraz sebe, jakožto bytosti disponující schopnostmi, které v současné chvíli nemá, přetrvává i nadále. Rovina „Imaginárna“ dosahuje zenitu v dnešní době, kdy kultura produkuje obraz takového člověka, který neustále posouvá své hranice a neustále směřuje k vlastnímu, stále mocnějšímu a své okolí více ovládajícímu, ideálu.

Dalším pojmem je „Symbolično“ či „symbolický řád“. Jde o veškeré kulturní informace o světě, do kterých člověk vrůstá socializací a enkulturací. Do „Symbolična“ je člověk vržen ještě před narozením kvůli symbolickému kapitálu, který částečně nabývá ještě před narozením.

³⁵ Viz 2.3

³⁶ I když by šlo Žižkovu inspiraci těmito dvěma mysliteli definovat spíše jako nové „neomarxistické“ chápání Hegela. (Blíže Žižek, Hauser, 2008, 17-24)

Zároveň je mu „předurčen“ mateřský jazyk, jehož gramatika mu bude spoluvytvářet způsob myšlení atd.

V rámci „symbolického řádu“ existují zároveň dva „druží“³⁷. „Malý druhý“ je náš imaginární obraz zasazený a uspořádaný do „Symbolična“. „Velký Druhý“ je způsob promluvy „symbolického řádu“ k našemu subjektivnímu vědomí. Řečeno jazykem psychoanalýzy, „velký Druhý“ je to, co zakládá „superego“, zatímco „Malý druhý“ je promluva „superega“ k našemu „egu“.

Posledním řádem je pak „Reálno“, které je rovinou reality zbavenou interpretační uspořádanosti „symbolického řádu“. Tento řád je velmi těžko dostupný, neboť je možné mít s ním zkušenost pouze tehdy, není-li předem interpretován „symbolickým řádem“, který je obvykle označován za skutečný. To je velmi obtížné, nicméně určitá okrajová zkušenost s „Reálnem“ musí existovat. Vnímali-li bychom totiž svět pouze prostřednictvím „symbolického řádu“, neměli bychom žádnou individualitu, všichni bychom interpretovali každou událost shodně, což se neděje. Subjekt (naše individualita) se konstituuje mezi „Symboličnem“ a „Reálnem“.

O důsledcích rozpadu „symbolického řádu“ bylo pojednáno výše. Žižek i Lacan pokládají shodně dnes zbytnělou rovinu „Imaginárna“ za nejnevhodnější. Žižek naopak vyzývá k návratu k „Reálnu“ a znovuuustavení pevného „symbolického řádu“ na základě skutečného činu³⁸.

³⁷ Viz 2. 3

³⁸ Viz 2. 3

2.10 Shrnutí – otázky pro filosofii a sociologii edukace

Nyní definitivně shrnu vybrané myšlenky neomarxismu, které budou nadále sledovány.

Důležitý je pokus rozkolísat chápání pojmu „svoboda“, jakožto možnost individua chovat se pouze podle příkazů vlastního bezprostředního užitku, třeba i na úkor druhých. Na rovině etické můžeme vystopovat určitou spojitost mezi myšlenkami Sartra a Žižka, kdy je svoboda zakoušena jako břímě, u Sartra v rovině existenciální jako nevolnost z vytváření univerzálního projektu lidství, u Žižka v rovině psychologicko-filosofické jako důsledek postmoderně-kapitalistického přesmyku paradoxního příkazu „superega“: „Užívej si“.

Z toho plyne nutnost vztáhnutí se k jistým ideám, které nepojímají svět a ostatní jen jako prostor k uspokojení vlastních potřeb, jak to explicitně předpokládá Fromm a účelně, v podobě náboženské víry, ukazuje Garaudy.

Zde je ovšem nutno poukázat na Popperovu kritiku takového idealistického myšlení, které má svůj počátek u Platóna:

„S ohledem na vše, co Platón říká o Dobru a spravedlnosti a dalších zmíněných Ideách je třeba obhájit moji tezi, že jeho politické požadavky jsou čistě totalitní a antihumanistické.“ (Popper, 1994a, 86)

Přistoupíme-li na to, že svoboda není pouhé „dělej si, co chceš“ bez jakéhokoliv ohledu na důsledky a okolí, musíme se ptát, podle jakých ideálů vymezíme tomuto „dělej si, co chceš“ hranice. Mohou to být marxistické a neomarxistické ideály člověka neodcizujícího sebe ani jiné

své práci a mezilidským vztahům? Popper je identifikuje jako nebezpečné, ačkoliv jim přiznává vysoký humanizační potenciál:

„Avšak metoda proniknutí, rozdělení a zmatení humanistického tábora a vytvoření intelektuální páte kolony do značné míry neúmyslně, ale s dvojnásobnou účinností dosáhly svého největšího úspěchu teprve tehdy, když hegelovství posloužilo jako základ pro opravdové humanistické hnutí – marxismus – dosud nejčistší, nejpropracovanější a nejnebezpečnější formu historicismu.“ (Popper, 1994b, 73)

Právě historicismus, nejvlastnější marxistický přístup, ona zmíněná víra v humanizační směřování dějin³⁹, je podle Poppera dehumanizující prvek těchto ideálů:

„Člověk je pěšákem na šachovnici dějin.“ (Popper, 1994a, 18)

A zde má, myslím, své nezastupitelné místo Habermasovo dílo. Výzva ke komunikaci, k budování komunikační kultury, je opětovnou výzvou k humanizaci. Postaví-li se do středu určité humanistické ideologie historicismus, bude z ní vytlačen člověk. Postaví-li se však ideál na komunikaci, neměla by být dehumanizace možná. Komunikace je totiž podstatou demokracie a vzájemného intersubjektivního respektu.

Výchova a vzdělávání nikdy nejsou a nemohou být prosty axiologické platformy. Učitel vždy směřuje svou činností k určitému obrazu vychovaného, vzdělaného nebo jen autenticky individuálně rozvinutého žáka. Po selhání politických pokusů o nastolení takové organizace společnosti, která by neobsahovala kapitalistické odlidšťující rysy, zaznívá nutnost pokusu o sociální hodnotovou obrodu cestou

³⁹ Viz 1

vzdělávání s novou aktuálností. Jakou roli⁴⁰ může hrát vzdělání v tomto procesu, a co jím musí být myšleno, je načrtnuto v následujících kapitolách.

⁴⁰ Zda vůbec může hrát nějakou roli.

3 Vzdělání

Vzdělání je dosti široký pojem nabývající různých obsahů. Pro potřeby práce je nutné uvést konkrétní vymezení. Pro inspiraci uvádím příklady pojetí v některých pedagogických publikacích:

„vzdělání/vzdělávání Angl. education. Základní pojem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný. Navíc v české pedagogické terminologii se nesprávně zaměňují pojmy „vzdělání“ a „vzdělávání“. Lze rozlišit tyto významy: 1 Osobnostní pojetí: Vzdělání se chápe jakou součástí socializace jedince. Vzdělání je pak ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Vzdělání v tomto smyslu je objasňováno v kognitivní psychologii a kognitivní psycholingvistice v konceptech tzv. kognitivních struktur, mentálních reprezentací, kognitivních map, znalostí, vědění aj. Blízký k tomu je pojem „naučenost“ (rusky obučennost) V. M. Blinova. Takto interpretované vzdělání je možné zjišťovat (měřit) pomocí didaktických testů nebo některými výzkumnými metodami... 4 Socioekonomické pojetí: Vzdělávání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují (skupiny obyvatelstva, společnost). Je to vlastnost populace determonovaná sociálními faktory a ekonomickými faktory....“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, 361)

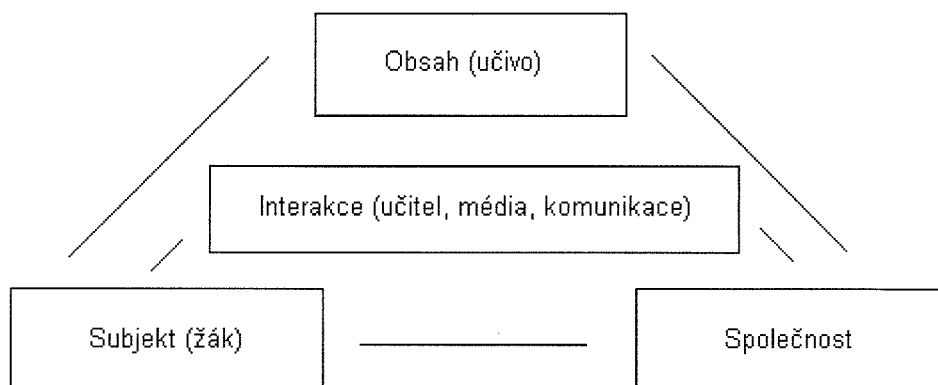
„Obsah vyučování, vzdělání je základním prostředkem k dosažení vzdělávacích, výukových cílů... Obsah vyučování bývá většinou vymezován jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a zájmů, které si jedinec osvojil během vzdělávacího procesu – ve škole i mimo školu.“

(Vališová, Kasíková, 2007, 27)

„Celoživotní vzdělávání je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.“ (Průcha, 2009, 29).

Vzdělání tedy vymezme jako výsledek procesu vzdělávání, což je záměrné formování osobnosti vzdělávaného spojené se získáváním znalostí, dovedností a postojů. Ovšem ani tato pracovní definice nám situaci nijak neulehčuje pro svou obšírnost. Zmíněné postoje jsou totiž vždy utvářeny určitou technikou v daném společenském kontextu, získané znalosti a dovednosti jsou spojeny s rozdílným sociálním statutem a prestiží... zkrátka existuje příliš mnoho proměnných. Jedno je ovšem jisté. Vzdělávání (a výsledné vzdělání) je nedílnou součástí lidského života. Jde o náplň určité řízené socializace. A jako taková má tato činnost značný vliv na život jedince i na stav celé společnosti.

Právě zkoumání vlivu procesu vzdělávání na společnost je příznačné zejména pro ty vzdělávací teorie, které si kladou za cíl nějakým způsobem společnost proměnit. V odborné literatuře se můžeme opřít o rozdělení vzdělávacích teorií podle jejich ústředního pojmu. Vzdělávací teorie vycházející z marxismu a na něj navazujících směrů právě o takovou transformaci společnosti usilují:



(Podle Bertrand, 1998, 14)

„Kolem pólu společnosti (viz schéma, pozn. J. K.) lze seskupit sociální teorie, jež za cíl vzdělávání pokládají významnou transformaci společnosti. Obvykle tak činí s výhledem na větší sociální spravedlnost. Ve své podstatě je vzdělávání záležitostí sociálních a kulturních struktur. Musí hrát důležitou roli v transformaci společnosti a kultury. Uvidíme, že mnohé sociální vzdělávací teorie koncipují takové vzdělávání jednotlivců, které jim umožní měnit společnost.“ (Bertrand, 1998, 14)

„Sociální teorie se opírají o princip, že vzdělávání má umožnit řešení problémů sociálních a kulturních i problémů životního prostředí. Podle autorů těchto teorií je hlavním posláním vzdělávání příprava žáků na řešení těchto problémů. Badatelé se soustřeďují na témata, jako jsou sociální a kulturní nerovnosti, sociální a kulturní dědičnost, různé formy segregace, elitářství, problémy životního prostředí, negativní vliv

technologií a industrializace, degradace života na planetě Zemi.“
(Bertrand, 1998, 18-19)

Samotný pojem je tedy značně proměnlivý, jednak s ohledem na svůj obsah, jednak s ohledem na kontext, ve němž je užíván.

3.1 Proměny pojetí

Nyní je nutné přijmout další filosoficko-sociologické axiomy uvažování. Necht' jsou to tyto:

- 1) *„Člověk je tvůrcem i produktem svého prostředí, své historie, svých aktivit i sebe sama.*
- 2) *Sociální prostředí je pro utváření osobnosti významnější než prostředí přírodní. Širší sociální prostředí působí na člověka skrze jeho užší prostředí.*
- 3) *Vlivem objektivní pozice člověka se utváří jeho pozice vnitřní. Tato subjektivní pozice zprostředkovává vlivy prostředí, stává se hybnou silou celkové orientace člověka ve světě.“* (Blížkovský, 1992, 29)

Pro obšírnost problému a složitost pojmu se pro lepší orientaci přidržím analýzy naznačené v publikaci „Čtyři kultury ve vzdělávání“ (Leirman, 1996).

Leirman identifikoval čtyři přístupy - čtyři kultury - ve vzdělávání. Jedná se vlastně o čtyři ideologická východiska, s nimiž je přistupováno k

triádě „učitel-učivo-žák“. V této kapitole se je pokusím představit a kriticky zhodnotit.

3.2 Kultura expertů a inženýrů

První kulturou je kultura „expertů ve vzdělávání“. Vzdělání je zde pojímáno jako souhrn pravd, které jsou předávány žákům učitelem, čímž jsou z nich vychováváni experti – nositelé těchto odborných pravd. Je zde patrná víra v lidský rozum a přesvědčení, že naše myšlení a smyslová zkušenost jsou úměrné skutečnosti. Svou historicko-filosofickou tradici čerpá tato kultura z období antiky a osvícenství.

„Kultura expertů či odborníků na poli vzdělávání je v podstatě situována do této klasicko-moderní perspektivy. Její světový názor je názorem homo sapiens, světový názor člověka přemýšlivého, člena osvícené společnosti. Klíčovým problémem je pro něj základní neznalost člověka a neinformovanost společnosti. Posláním vzdělávání je pěstovat vědomosti a kritičnost u lidí: přemýšlivý občané vytvoří základ společnosti.“
(Leirman, 1996, 27)

Zde se hodí připomenout významný příklad z dějin filosofie výchovy – Sókratův život a především jeho oběť. Výše popsaná ukázka by mohla při povrchním pohledu implikovat představu, že je možné vychovávat pouze po obsahové stránce, že je možné k „přemýšlivosti“ vzdělat na základě předání určitých znalostí – na základě rozšiřování vědomostí.

Další kulturou je kultura inženýrů. Jedná se o vzdělávání založené na činnosti, jeho filosofický základ je možné vysledovat v tradici amerického pragmatismu - ve filosofii W. Jamese a J. Deweye. Úhrnem lze říci, že vzdělávání je zde pojato jako prostředek k dosažení určitého, v dané době žádoucího, cíle:

„Vzdělavatelé se stali těmi činiteli změny, kteří vlastní obsah vzdělávání a ovládají proces poznávání. Oni se dostávali do interakce se skupinami klientů, kteří dávali najevo svou potřebu učit se nebo byli nuceni si uvědomit a byli ochotni strategicky pracovat na vytváření žádoucí změny za pomoci systému vzdělávacích činitelů či systému služeb.“
(Leirman, 1996, 50)

Tato kultura tedy již nevidí jako těžiště pojmu vzdělání nějaký „poklad vědění“, který je předáván učiteli, ale zdůrazňuje proces, který může být napřen k různým proměnlivým obsahům. Těmito obsahy (tedy k čemu by měl být člověk vzděláván, resp. vychováván) se zabývá zejména třetí kultura – kultura prorocká.

3.3 Prorocká kultura – příklad Sókratova případu

Než budeme vůbec moci začít s představováním prorocké kultury je třeba zdůraznit, že pohled na Leirmanovo dílo je přínosný především tím, že ukazuje proměny chápání pojmu vzdělání v různém filosoficko-sociálním kontextu. Každý, kdo hovoří o jakémkoliv vzdělávání k jakýmkoliv hodnotám (zde by se více slušelo užít pojmu „výchova“), narazí na sociální podmíněnost hodnocení výchovných cílů:

„Protože výchovné cíle jsou normy, nemůže být – jako u čistě popisných oznamovacích vět – jejich pravdivost či nepravdivost dokázána srovnáním s fakty. Předepisují, co se přikazuje či chce: jací mají být či jakými se mají stát vychovávaní a k čemu je mají vychovávat jejich vychovatelé. Je sporné, jak lze tyto osobnostní ideály zdůvodnit či ospravedlnit.“ (Brezinka, 1996, 19)

Není zde prostor dokazovat (a není to ani smyslem práce), že a zda existují hodnoty, k nimž má smysl vychovávat napříč kulturami a historií. Zápas s axiologickým relativismem je obšírně popsán ve velkém množství literatury⁴¹, nicméně je nutné vyhlásit, že třetí Leirmanova prorocká kultura může být analyzována jen z pohledu formálního, nikoliv obsahového. Je zde totiž právě s takovými „univerzálními etickými principy“ pracováno.

V souvislosti s třetí prorockou kulturou se pokusím blíže rozebrat zmíněný Sókratův případ z hlediska filosofie výchovy a vzdělávání. Konečně i sám Leirman ho uvádí jako příklad prorockého působení ve výchově:

„Dějiny prorockých působení – ať už starověkých s klasickými příklady Hésioda a Sókrata v Řecku a náboženských proroků jako byl Amos, Jeremiáš, Mohamed nebo Ježíš...“ (Leirman, 1996, 69)

Sókratovu oběť lze z hlediska filosofie výchovy chápat jako situaci, kdy je učitel konfrontován s vlastním neúspěchem. Sókratés, ačkoliv se cítil být nevinný, podstoupil trest demokraticky mu určený. Neuznal svou vinu a své odsouzení považoval za nespravedlivé, ovšem

⁴¹ Např.: „*Harmonická výchova musí umět smířit universalismus inherentní vědeckému myšlení a relativismus, jemuž učí společenské vědy citlivé k rozmanitosti způsobů života, moudrých postojů a kulturních senzibilit*“. (Pelcová, 2000, 70)

respektoval zákony, které vkládaly moc rozhodovat do rukou občanů. Sókratés byl vrcholně demokratickým prorokem.

Platón na smrt svého mistra zareagoval projektem státu, kde je rozhodovací moc svěřena elitě moudrých vládců. Ve svém pojetí zlomil nad možnostmi demokracie hůl a především zlomil hůl nad možnostmi masové výchovy lidu k odpovědnosti, před níž je v demokracii postaven. Tváří tvář Sókratově odsouzení, navzdory jeho celoživotní snaze o výchovu k demokratickému dialogu, odvrhává Platón lid, jakožto neschopný spravedlivé vlády (zříká se možnosti reformovat tento stav na základě výchovy) a upíná se k problematické myšlence vlády nejmoudřejších.

Otázkou je, zda si riziko demokracie uvědomoval i Sókratés. Domnívám se, že je to pravděpodobné, a že právě zde leží základy jeho výchovného projektu, který lze po úvaze označit za prorocký. Sókratův způsob života, jak je zachycen v dialozích, celkově prozrazuje vysoce prodemokratické cítění. Jeho cílem nebylo předestírat hotové projekty řešící určitý problém (co je spravedlnost, krása, statečnost...), nýbrž pouze rozkolísat zaběhnutý způsob myšlení a přinutit k aktivní účasti, k intelektuální angažovanosti. A právě zde, jak se domnívám, je patrný Sókratův prodemokraticky výchovný životní projekt. Demokracie bude funkční pouze tehdy, budou-li její občané odpovědní ke své možnosti rozhodovat, tedy budou-li schopni mobilizovat vlastní dispozice ke svobodnému myšlení. Sókratés byl na hony vzdálen sofistické rétorice, která se snažila prostřednictvím efektních vystoupení potlačit racionální (nýbrž povzbudit emotivní) rozhodování u ostatních, ale zároveň nepředestíral hotová řešení, čímž bránil lenivosti a bezmyšlenkovitému přejímání. Zároveň, a to je neméně důležité, se nehalil do intelektualistické povýšenosti, jakou můžeme tušit z Platónova ideálního státu.

Sókratés chtěl vychovávat k demokratickému myšlení. Proto „nezradil“ zákony, když neuprchl z vězení, ale také věděl, co je třeba k udržení demokratického smýšlení. A proto neustále provokoval athénské občany k pochybnostem. Jednal zcela ve schodě s tvrzením, že milovanou bytost je třeba stále napomínat, aby dbala o svůj rozvoj.

K demokracii, jakožto „prorokovanému ideálu“ vzájemného respektu a neustálé ctižádosti usilovat o vlastní racionální a odpovědná rozhodnutí tedy Sókratés vychovával. Ovšem stále se zřetelem k ideálu samotnému. Občané, kteří Sókrata odsoudili, museli být vystaveni následkům vlastního rozhodnutí. Nebylo možné je před důsledky této volby uchránit odejmutím možnosti nést odpovědnost⁴². Toho by se Sókratés dopustil, kdyby z vězení uprchl. Jeho nařízená sebevražda byl poslední a vrcholně prorocky výchovný čin.

A zde patrně leží podstata prorocky výchovné kultury. Obsah proroctví, neboť se jedná o mravní výzvu vyrůstající z bídy společnosti, nesmí být zkalen ani samotným prorokem⁴³. Lidé se s ním musí niterně ztotožnit, musí k němu chtít být vychováni. To znamená, že obsah musí dále představovat významnou etickou kategorii pro vychovávané – ať je tento obsah z našeho postmoderního pohledu jak chce kulturně podmíněn. Na toto naráží i Freire:

⁴² Podstata svobody, jakožto možnosti činit špatná rozhodnutí, se objevuje v dějinách lidského myšlení často.

⁴³ Tímto sdělením v podobě smutného vtipu o osvětáři uzavírá Leirman svou kapitolu o prorocké kultuře (Leirman, 1996, 93-94.)

„V každé fázi svého osvobození se musí utlačení vidět jako ženy a muži zachycení ontologickou a historickou výzvou stát se lidštějšími.“
(Freire, 1970, 48)

Není-li toto dodrženo, nastupuje okamžik, kdy podle Freireho utlačovaní nastupují na místa utlačovatelů, aby se sami stali utlačovateli (příkladem může být ruská revoluce a její přechod ke stalinismu). Etická rovina (tedy rovina hodnot rozdílných s hodnotami utlačovatelů – v Sókratově případě se dá mluvit o sofistech) musí být zachována. Forma zde stojí nad obsahem a to i za cenu sebezničení, jak ukazuje Sókratés. Účel v prorocké kultuře vzdělávání v žádném případě nesvětí prostředky.

Leirman identifikuje marxismus jako směr této prorocké kultury:

„Druhá polovina 19. století se v Evropě zdála být takovým prorocky plodným obdobím. S šířícím se dělnickým hnutím přišlo nejprve poselství Karla Marxe a později církve.“ (Leirman, 1996, 79)

V podobném duchu hovoří i Fromm:

„Socialismus spojuje prorocko-křesťanskou myšlenku společnosti jako půdy pro duchovní sebeuskutečnění člověka, s ideou individuální svobody.“ (Fromm, 2004, 49)

V prorocké kultuře je tedy kladen důraz na jisté individuum přesahujícím příkazy, jež jsou v daném historicko-sociálním kontextu uznány za mravní.⁴⁴

⁴⁴ Považuji za nutné učinit zde malou odbočku k dějinám etiky. Vycházím z Durkheimova chápání společnosti jakožto morálního faktu, tedy společnosti, jakožto nositelky mravních ideálů (Durkheim, 1998, 49). Mravné je zkrátka to, co je v daném historicko-sociálním kontextu za mravné uznáno a je tedy předmětem vzdělávání v kontextu prorocké kultury vzdělávání. Toto pojetí je v kontrastu s Kantovým kategorickým imperativem, podle něž lze dobýt a priori platné příkazy mravnosti z vlastního rozumu.

Marxismus „prorokuje“ společnost, v níž člověk nebude odcizován ani své práci ani svým potřebám. Na první pohled se zdá zřejmé, že i výchova (k socialistickým ideálům) ve společnosti, která usiluje o socialismus, musí být pojatá prorocky. Ovšem zde je patrně jedna z příčin historického selhání politických sil, jež se o nastolení takové společnosti snažily. Jak bylo ukázáno výše na Sókratově příkladě, výchova k následování proroctví musí být zcela bezpodmínečně konána prorokem – tedy člověkem, jenž vlastním proroctvím žije a je ochoten podstoupit i smrt, aby čistotu svého proroctví zachoval.⁴⁵ A zde vyvstává dějinný paradox, před nějž postavilo levicové myslitele 20. století. Proroctví, jež si klade za cíl humanizaci člověka, jeho návrat k sobě samému, tedy zrušení odcizení, nemůže být realizováno v kontextu jakékoliv společnosti, která staví své vlastní abstraktní pojmenování (navíc nahlížené prizmatem historicismu)⁴⁶ nad zcela konkrétního člověka:

„Podobizna Marxe jako nepřítele svobody by nevznikla bez neuvěřitelného Stalinova podvodu, když Stalin začal mluvit Marxovým jménem, a bez neuvěřitelné neznalosti Marxe, jaká panuje v západním světě.“ (Fromm, 2004, 45)

Podobně, jako byla církev v minulosti schopná rozpoutat krveprolití pro naplnění jistého křesťanského ideálu, a tím se s ním dostávala do rozporu, dostávaly se státy východního bloku do rozporu s ideou socialismu pro svůj vlastní politický pokus o jeho realizaci.

Proroctví je patrně apolitické, vychází z vnitřního přesvědčení a to nejspíš nemůže být vštípeno politicko-administrativním systémem. Nelze

⁴⁵ Tuto myšlenku jsem již nastínil v rámci výkladu o A. Gramscim (viz 2. 2).

⁴⁶ Viz 2. 9

ho byrokraticky a státně implantovat do hlav občanů. To ovšem neznamená, že by ztrácelo svou humanizační hodnotu. Zde je opět na místě připomenout Popperův citát⁴⁷. Nebe by nemělo být zapomenuto – ovšem pokus nastolit jej politicky definitivně ztroskotat v apokalypse totalitních režimů.

Nelze-li tedy o humanizaci společnosti (její větší důraz na člověka s jeho přirozenými potřebami a ne třeba na výrobu a spotřebu za účelem uspokojení uměle vyvolávaných potřeb) usilovat politicky (či jsme-li při každém takovém pokusu konfrontováni s dějinnou zkušeností), ptejme se, zda o ní nelze usilovat právě výchovnými projekty. To je vlastně Freireho idea úlohy utlačovaných v procesu osvobození.⁴⁸

Shrňme to, co již bylo napsáno. Foucaultovsky pojatá společnost dlí ve svém diskurzu. Gramsciovské pojetí je možné, ovšem musíme připustit, že v jeho kontextu nelze uvažovat o humanizačním poslání výchovy v rámci kultury expertů, neboť tito čerpají své vědění ze studnice poznatků, které jsou jako „vědění“ definovány v daném diskurzu. Kultura expertů není revoluční – neumožňuje proto posun k ideálu – humanizaci.

Ani inženýrská kultura není ta, v rámci níž by se mohl rozvinout určitý humanizující projekt z podobného důvodu jako u kultury předchozí. Vzdělávací cíle zde směřují k praxi, jež je produktem společenského statu quo.

⁴⁷ Viz 2

⁴⁸ Viz 1.2

3.4 Kultura komunikativního vzdělávání

Věnujme ještě pozornost čtvrté kultuře – kultuře komunikativního vzdělávání. Tento přístup vychází namnoze z myšlenek postmoderního pluralismu. Základem je zmíněná myšlenka, že pravda je utvářena v komunikaci:

„Komunikativní jednání směřuje k dosažení obecné, vzájemné shody (Einverstandniss), jakožto výsledku procesu, jakožto výsledku procesu, který je zaměřen na celkové porozumění. Tento fakt nás vede k poznání, že konečná, obecná pravda neexistuje a neexistují ani žádné navždy platné normy, či dokonalá osobnost.“ (Leirman, 1996, 99)

Ovšem skutečná komunikace, která má potenciál konstituovat „aktuální“ pravdu musí splňovat určitá kritéria:

- 1. „Měla by existovat tzv. „komunikativní symetrie“, jinými slovy absence velkých mocenských rozdílů mezi účastníky rozmluvy, které by mohly zabraňovat některým lidem vyjadřovat vlastní pocity a názory.*
- 2. Účastníci by na sebe měli působit autenticky, to proto, aby nedocházelo k ovlivnění a manipulaci s pocity druhých lidí.*
- 3. Všichni zainteresovaní by měli mít stejnou šanci se zúčastnit rozmluv.*
- 4. Všichni účastníci by měli mít stejnou příležitost k formulování argumentů i protiargumentů.“ (Leirman, 1996, 99)*

Možnost a schopnost komunikovat se zde stává kritériem skutečného vzdělávání. Člověk nemůže být vzděláván, pokud není ve vzdělávacím

procesu respektován jako autentická bytost, jako partner v diskuzi. Je ovšem zřejmé, že při silně nerovném rozložení moci i majetku ve společnosti není možné výše zmíněná kritéria komunikace naplnit. Má-li vzdělávání emancipační ambice, musí mu jít o rovnou a partnerskou komunikaci mezi žákem a učitelem:

„Pouze skrze komunikaci si může lidský život podržet nějaký smysl. Učitelčino myšlení nabývá autenticity pouze díky autenticitě myšlení jejích studentů. Učitelka nemůže myslet za své studenty a nemůže jim své myšlení ani vnutit. Autentické myšlení, takové, které se zajímá o realitu, nedlí ve slonovinové věži izolace, ale spočívá pouze v komunikaci. Pokud je pravda, že myšlení je pravdivé pouze pokud vyrůstá z chodu světa, je podřízenost studenta učiteli nemožná.“ (Freire, 1970, 63)⁴⁹

Tento přístup ovšem předpokládá, že vzdělávaný bude chápán jako někdo, kdo je předem kompetentní vyjadřovat se v rozhovoru k libovolnému tématu. Řešení (výsledek vzdělávání), či obecně pravda, je pak nalézána jako výsledek dialogu, jako konsenzus. Neznamená to ovšem, že je možné této konsensuální pravdy dosáhnout tak, že jeden diskutující prosadí svůj „ideál“ pravdy proti druhému. Zmíněný Sókratův případ to dobře dokládá. Prorocký ideál, ke kterému Sókratés vychovával, nebyl dosažitelný technikami charakteristickými pro expertní a inženýrskou kulturu. Musel se zrodit z dialogu. Ovšem stejně jako sofisté degradovali dialog na pouhou schopnost přesvědčit, tak ho Platón zcela zbavil možnosti určovat pravdu svou teorií rozpomínání se na pobyt ve světě idejí.

Sociálně teoretický rámec kultury komunikačního vzdělávání poskytl zejména Habermas, ovšem je třeba zmínit i rámec filosoficko-antropologický. Zde Leirman vyšel především z M. Bubera (Leirman,

⁴⁹ Přeloženo J. K.

1996, 104). Hlavní myšlenkou je „neovládající“ přístup k druhému a to ani na poli výchovy a vzdělávání. Ty mají mít charakter spíše jakési rovnoprávné pomoci při utřídění vlivů, kterými na vychovávaného působí okolní svět:

„Je úkolem vzdělavatele udělat ten nejlepší výběr. A to ne na základě svých zálib či tužeb, ani odvoláním se na již „existující pořádek“, ale využitím svého vnitřního pohledu na opravdové hodnoty a použitím „oka pedagoga“.“ (Leirman, 1996, 105)

Kultura komunikativního vzdělávání tedy ze široké filosoficko-sociální perspektivy usiluje o kultivaci schopností vést dialog. To předpokládá takový přístup k člověku, který je charakteristický ideálem maximálně emancipované a svobodné lidské bytosti. Taková bytost, jak bylo řečeno, však patrně nemůže existovat ve společnosti, která je příliš stratifikována. Tato v euro-americké kultuře již poněkud zastaralá idea rovnostářství, z historického hlediska vyčerpaná rozbitím feudálního řádu a kompromitovaná událostmi moderních dějin, zaznívá opět v souvislosti se vzděláváním:

„Vzdělávací rovnost je jen jedním aspektem myšlenky sociální rovnosti, která inspirovala úsilí mnoha pokrokových hnutí i individualit po celém světě. Pokud bude tento cíl redukován na rovný přístup k nerovným společenským pozicím, stane se jen dalším způsobem legitimizování nerovnosti.“ (Flecha In Castells, 1999, 78)⁵⁰

Vzdělávací teorie, které mají levicový sociálně-reformační charakter, se tedy pohybují v kultuře prorocké. Jejich „proroctvím“ však musí být komunikace ve své nejrovnější dosažitelné podobě. Čím více se

⁵⁰ Přeloženo J. K.

budou tyto teorie blížit vlastnímu prorockému ideálu rovnosti, tím vyrovnanější dialog bude umožněn.

3.5 Vzdělání – příprava k povolání?

Jak už bylo řečeno, výchova a vzdělávání nejsou ze své podstaty hodnotově indiferentní. Tyto výchozí hodnoty ovšem neurčuje výhradně jedinec, jsou naopak dány organizací společnosti a historickým kontextem - aktuálním společenským diskurzem. Hodnoty v expertní vzdělávací kultuře jsou dány stavem společnosti, která si sama stanoví jistý „poklad“ vědění a cvičí experty ke střežení a předávání tohoto „pokladu“.

Inženýrská kultura se dostává do popředí kvůli proměnlivé povaze vědění v neustále aktualizovaném světě vědecko-technického pokroku. V pozadí ovšem stojí snaha zvládnout nové postupy a technologie, které umožní lépe kombinovat výrobní zdroje nebo po technologické stránce snáze komunikovat s ostatními lidmi. Položím však kacířskou otázku: „Proč o takové poznání usilujeme?“

Odpověď má povahu psychologizující tautologie: „Abychom díky nově zvládnutým technologiím uspokojili naše materiální (a některé psychosociální) potřeby.“ Roste-li však stále množství nových technologií, poukazuje to patrně na to, že stále roste i okruh našich potřeb. Proč tomu tak je a jaké to má důsledky jsem již zodpověděl⁵¹.

⁵¹ Viz 2. 6

Moderní kapitalismus (snad lze říct, že kapitalismus obecně) vyvázal člověka z přímé závislosti na přírodě, umožnil proměnit společenský diskurz tak, aby v konkurenčním tržním prostředí vznikaly nové a nové technologie zpříjemňující život, zpočátku jen vlastníkům výrobních prostředků, později, po politickém boji o sociální stát, všem (nebo drtivé většině) členům západních států.

V současnosti, tváří tvář růstu ekologických a sociálních problémů v globálním měřítku, je ovšem nutné se ptát, zda se rovnováha vztahu „člověk-příroda“ a „člověk-člověk“ nezačíná přechylovat na druhou stranu. Trend raketově rostoucích potřeb není udržitelný donekonečna.

Inženýrská kultura má tedy v pozadí „prorocký“ ideál moderního kapitalismu. Nezbytnost vzdělávání dospělých je v odborné literatuře skloňována především ve vztahu s nutností aktualizovat kvalifikaci zaměstnanců. Znamená to nutnost rekvalifikace za cílem účelnějšího zařazení člověka do trendu rostoucích technologií k uspokojování stále rostoucích potřeb.

Má-li se ovšem změnit trend, což je patrně nezbytné k naplnění proklamovaných politických konceptů trvale udržitelného rozvoje, musí se vzdělávání dospělých stát „proročtější“ a „komunikativnější“. Jakým způsobem by této proměny přístupu ke vzdělávání mohlo být dosaženo je otázka možností proměn společenského diskurzu.⁵²

Na utváření směru společnosti se podílejí všechny sociální instituce. Zabývat se všemi a ptát se, jaký mají potenciál proměnit společnost cestou posunu vzdělávací kultury od expertní a inženýrské k prorocky-komunikační, je otázka natolik široká, že přesahuje možnosti této práce. V další kapitole se budu zabývat jednou vybranou – a sice

⁵² Viz 2. 3

školou. Tato instituce totiž nejen představuje člověku svět, v němž žije, takřikajíc pod státním dohledem učitelů, ale zejména uvádí člověka do aktuální kultury vzdělávání.

4 Škola

Škola je dílnou lidskosti. Zásadní otázkou ovšem je, jaká by ta lidskost měla být. Začínáme-li zde výklad o škole, bude užitečné představit si tuto instituci co možná nejvíce v sociálním kontextu. Škola je centrum řízené socializace, kontrolovaného vrůstání do norem platných v daném historicko-sociálním kontextu. Škola je místem institucionalizovaného přijímání rolí aktuálních pro jedince dle jeho sociální pozice. S podobnými sociologickými vymezeními se setkáváme v odborné literatuře nejčastěji:

„Většina společností si v závislosti na úrovni reflexe v ní fungujících norem a hodnot formuluje obecné a sociálně diferencované (dle pohlaví, věku, ale i stavů, společenských tříd apod.) výchovné cíle, kterých se snaží v záměrném, často institucionalizovaném působení (rodiny, školy) dosahovat.“ (Havlík, Kořa, 2007, 36)

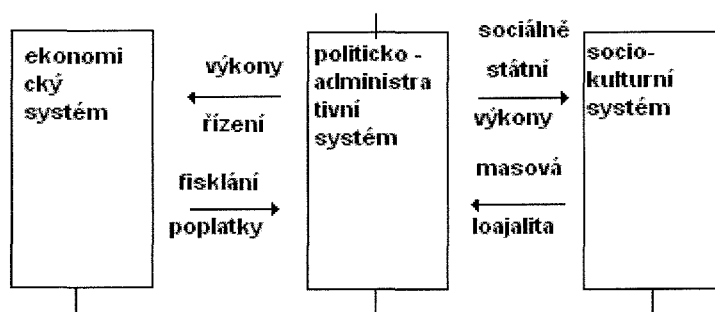
Jinde se v literatuře setkáme dokonce s přístupem, který činí školu spoluodpovědnou za stav společnosti. Takový přístup ovšem předpokládá, že škola má vliv na společenský stav a má i moc podílet se na změně:

„Společnost se potýká s významnými problémy, které nenechávají nikoho lhostejným. Společnost tedy musí po svých institucích požadovat, aby přispívaly k řešení těchto problémů. Škola si nemůže dovolit zaujmout pozici mrtvého brouka nebo si s pedagogickou reformou jen pohrávat, aby vytvořila iluzi změny.“ (Bertrand, 1998, 223)

Základní předmět sporu vzhledem k výše uvedeným otázkám ovšem je, zda škola slouží spíše možnostem společenské mobility jedince nebo zda spíše konzervuje stávající sociální stratifikaci. V prvním případě by škola musela být místem, kde jsou žáci přerozdělováni na jednotlivé sociální

pozice na základě vlastních schopností a vlastního úsilí. Ovšem už zde nám vyvstává otázka, jaké úsilí musí žáci projevít, aby byli ve škole úspěšní – zda jde o schopnost uvažovat a relevantně se vzdělávat, či spíše o schopnost chovat se konformně k souboru pravidel a učebních obsahů, na jejichž formulaci se nemají možnost podílet, a která slouží zájmům privilegovaných vrstev společnosti. V tomto – druhém případě – bychom totiž mohli „vzdělanost“, kterou škola zprostředkovává chápat jako projev budování „falešného vědomí“⁵³.

Pro bližší vymezení si představme následující schéma a pokusme se do něj zařadit školu – instituci:



prepolitické determinanty normativního systému

(Podle Habermas, 2000, 15)

„Z hlediska životního světa se zabýváme normativními strukturami (hodnotami a institucemi) společnosti. Analyzujeme události a stavy v závislosti na funkcích sociální integrace (Parsonsovými slovy: integration a pattern maintenance), zatímco nenormativní součásti systému jsou považovány za omezující podmínky.“ (Habermas, 2000, 14)

⁵³ Viz 2. 1

Škola je se všemi svými směrnicemi a kurikulárními dokumenty součástí sociálně kulturního systému, jenž přijímá od systému politicko-administrativního takovou soustavu norem a pravidel, které mají zpětně produkovat masovou loajalitu. Samozřejmě, škola (nikoliv jako obecná kategorie, ale jako konkrétní ústav) je živý a tvárný organizmus, přičemž „skryté kurikulum“ je ve svých možnostech a obměnách těžko postižitelné v jakékoli teorii, ovšem pojímáme-li školu jako sociální instituci, je tato její funkce zjevná a nezanedbatelná.⁵⁴

Škola je tedy produktem společnosti, jenž má za úkol reprodukovat normy a hodnoty na individuální úrovni jedince – žáka. To ovšem znamená, že škola reprodukuje i všechny sociální nerovnosti, resp. reprodukuje takový systém společenských norem a hodnot, v němž je sociální nerovnost a její přijetí všemi jedinci zahrnuta.

V následujících dvou podkapitolách představím školu z hlediska strukturálního funkcionalismu – tedy výsostného směru konsensuálně – objektivistického uvažování o společnosti, které kráčí v linii sociologické tradice Comte – Durkheim a vnímá školní vzdělání jednoznačně kladně:

„V Comtově a Durkheimově koncepci představuje vědění a vzdělanost jednoznačně pozitivní hodnotu, která nemůže fungovat jinak než ve prospěch celé společnosti i všech jejích členů.“
(Keller, Tvrdý, 2008, 33)

Poté ji ukážu i z hlediska teorií vůči škole kritických. Ty ji totiž chápou právě jako instituci, která reprodukuje sociální nerovnosti a jako nástroj vytváření iluze o „rovných šancích“ v soutěži o sociální statuty a prestiž:

⁵⁴ Není-li to přímo funkce hlavní.

„Školní kurikulum není organizováno tak, aby eliminovalo rozdíly, ale přerozděluje znalosti a autoritu podle příslušnosti ke kulturní a sociální vrstvě pracujících. Třídní, rasové a genderové rozdíly jsou rovněž ignorovány nebo jsou podřízeny příkazům dějin a kultury, která je přímá a jednotná.“ (Giroux In Castells, 1999, 99) ⁵⁵

Zajímavé vymezení školy, přináší i Keller a Tvrď (Keller, Tvrď, 2008,). Charakterizují ji na základě historického vývoje a významu ve společnosti.

První vymezení je nazváno „škola jako chrám“. Vzdělání předávané školou je zde chápáno jako mysteriózní vědění a učitel jako jeho zprostředkovatel. Tuto podobu na sebe škola vzala v nezanedbatelné části své historie, kdy plnila především funkci misijní a indoktrinační. Učitel je nositelem „vyšších“ pravd a univerzálních hodnot a především odtud čerpá svou autoritu. Obsah vzdělání se nezpochybňuje, je memorován a ctěn. Tato škola je charakteristická v expertní vzdělávací kultuře.

Druhé vymezení nazvané „škola jako výtah“ hodnotí proces demokratizace a rozšíření vzdělání (získávaného ve školském systému) v období druhé poloviny 20. století. Staví proti sobě dva názory. První zní, že demokratizace stírá sociální rozdíly. Druhý naopak tvrdí, že je prohlubuje nebo pouze převádí do jiných rovin.

Třetí vymezení – „škola jako pojišťovna“ – chápe školu (především tendence jejího vývoje od 70. let 20. století) jako instituci, která má přinášet určité pojištění možnosti získat privilegované sociální pozice, nicméně sama o sobě jejich získání nezaručuje. Důležitou roli zde hraje zavedení školného, neboť to zajišťuje majetným určitou výhodu v soutěži o sociální

⁵⁵ Přeloženo J. K.

pozice, které vzdělání požadují, ovšem samotné vzdělání už samo o sobě k jejich dosažení nestačí.

4.1 Úloha školy z hlediska strukturálního funkcionalismu

Ačkoliv je tato práce celkově jiného zaměření, je vhodné představit si směr sociologického uvažování, jenž byl v 50. a 60. letech 20. století občas považován dokonce za sociologické myšlení jako takové. Strukturálně funkcionalistické hledisko nám poslouží jako vhodná protiváha ke kritickým teoriím a umožní nám zachytit školu jako společenskou instituci v komplexnějším pohledu. Následné srovnání pak bude moci vycházet z širšího teoretického základu.

Strukturální funkcionalismus je pokračováním tradice Comteova pozitivismu, Spencerova organicismu a Durkheimova sociologismu. Určujícím paradigmatem je kromě zmíněného konsensuálního chápání sociálních vztahů i objektivistický přístup v pojmání vlivu společnosti na jedince.

Zakladatelem strukturálního funkcionalismu je T. Parsons. Tento směr stojí na čtyřech základních předpokladech:

- 1) *„každá společnost je tvořena relativně trvalým, stabilním systémem prvků, elementů,*
- 2) *každá společnost představuje dobře integrovanou strukturu,*
- 3) *každý prvek ve společnosti v ní plní jistou funkci – je tedy přínosem „stabilitě“ systému,*

4) *každá funkcionální struktura společnosti se opírá o konsensus hodnot, které její členové přijímají.*“ (Prokop, 2005, 38)

Podle Parsonsovy obecné sociologické teorie se ve společnosti objevuje pět systémů: kulturní, sociální, ekonomický, právní a osobnostní.

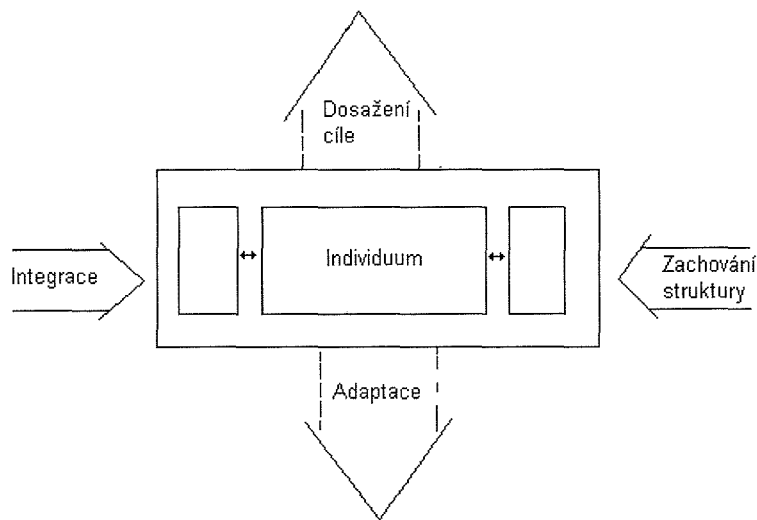
Kulturní systém je soubor hodnot akceptovaný všemi členy společnosti, sociální systém se skládá z rolí a sociálních očekávání s nimi spojených, ekonomický představuje způsob organizace výroby a přerozdělování, právní je soustava norem jednání vynutitelných státní mocí a osobnostní systém se skládá z potřeb a motivů. Některé (biologické) jsou vrozené, většina je však vytvořena společností a jedinec si je zvnitřňuje v procesu socializace. Kulturní systém je nadřazen systému sociálnímu, právnímu i ekonomickému a ty jsou nadřazeny systému osobnostnímu. Většina motivů a sociálních potřeb jedince je tedy utvářena tak, aby odpovídala normám kulturního systému. Jestliže jedinec podle těchto hodnot nejedná, následuje sankce. Tak se systém sám udržuje.

Jakákoliv odchylka od společenských norem nebo jakákoliv „špatně zahraná“ společenská role je nežádoucí jev, který je třeba odstranit.⁵⁶ Každý systém vytváří tzv. „funkční příkazy“⁵⁷ k udržení sebe sama.

⁵⁶ Inspirace sociální a kulturní antropologií je u strukturálního funkcionalismu víc než zřejmá. Pochopitelně jde především o Malinowského dílo a jeho funkcionalistický přístup ke studiu přírodních národů. Zde ovšem není možné zcela vyloučit jistý europocentrismus a tím i zkreslení pohledu.

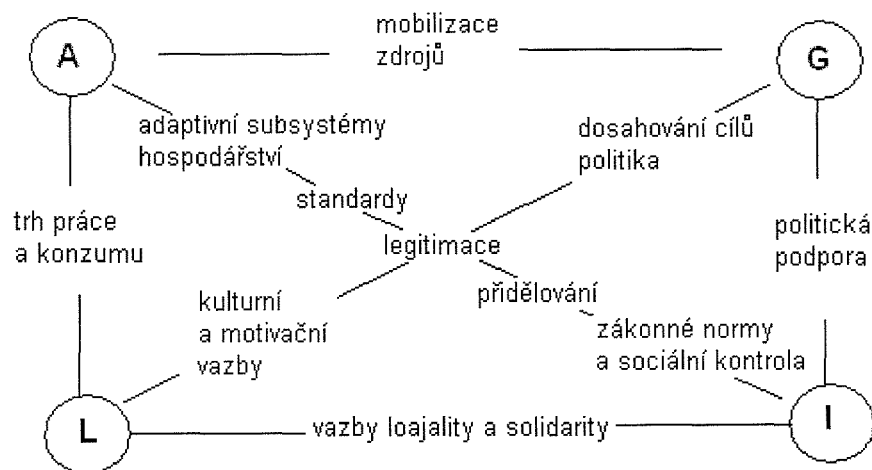
⁵⁷ Jinde v literatuře (Jandourek, 2003, 48) se hovoří o imperativech

Parsons to znázorňuje ve svém schématu AGIL:



(Podle Prokop, 2005, 40)

Schéma AGIL však nemusí být uplatněno jen jako působení funkčních příkazů na jedince (individuum), ale i na celou společnost.



(Podle Jandourek, 2003, 48)

Škola je zde institucí společensky řízené socializace. Napomáhá osvojení nezbytných rolí i přijetí společenských norem žáky, čímž zajišťuje stabilitu a hodnotovou reprodukci. Přípravuje své svěřence na život, kde budou odměňováni podle jistých obecně přijatých kritérií výkonu a výsledku. Je spojujícím článkem mezi světem dospělých s jeho specifickými vztahy a světem dětí.

Škola ovšem plní také selektivní funkci⁵⁸. Rozřazuje své svěřence a úspěšným umožňuje dosáhnout jistého vyššího společenského statutu. Parsons si uvědomoval, že tato selekce nemusí vždy probíhat na základě deklarovaných pravidel, ale i na základě určitého „skrytého programu“⁵⁹ (Prokop, 2005, 42). Nepovažoval to ovšem za nedokonalost systému, nýbrž za jeho součást.

Socializační funkci školy lze rozdělit na rozvíjení angažovanosti a dovedností. Angažovanost se dále dělí na ochotu přejímat společenské hodnoty a na ochotu plnit jednotlivé typy rolí ve společnosti. Dovednosti se dělí na kompetence a kvalifikace. Kompetence se týkají především jedince, jenž je nositelem společenské role a vyjadřují jeho schopnost dostát cílů spojených s danou rolí. Kvalifikace pak označuje schopnost hrát roli tak, jak očekávají ostatní lidé. Parsons vychází z předpokladu, že na začátku školní docházky jsou brány všechny děti stejně. Dále ve škole soutěží podle „principu rovných šancí“⁶⁰ a dosahují *kognitivních* (týkajících se osvojení informací a technických postupů) a *morálních* (podle míry akceptace norem

⁵⁸ Formulace „škola plní funkci“ už stojí sama o sobě na jistém funkcionalistickém paradigmatu.

⁵⁹ V anglicky psané pedagogické literatuře se v této, ale také širší souvislosti, používá pojem „hidden curriculum“.

⁶⁰ Bližší rozbor teorií, které se k předpokladu rovných šancí ve vzdělávacím systému vyjadřují kriticky viz 4. 2

dané společnosti) výsledků. Podle úspěšnosti v této soutěži získávají možnost dále se vzdělávat a dosahovat pozic s různým sociálním statutem a prestiží. (Podle Prokop, 2005, 43-45)

„Ideologie rovných šancí“ je akceptována rodinou i školou a tvoří základní integrační rámec společnosti. Přijímají ji i ti, kteří v soutěži neuspěli. Společnost tedy akceptuje nerovné odměňování na základě rozdílného výkonu. Parsons v této souvislosti poukazuje na nutnost vytvořit soutěž skutečně rovných šancí.

Strukturální funkcionalisté byli ovšem stavěni před otázku, která bude probrána podrobně v následující kapitole, a sice, „jak to, že nadané děti z dělnických rodin velmi často nedosahují ve škole těch výsledků, které by odpovídaly jejich schopnostem?“ Tento jev byl vysvětlován jako dysfunkce buď na úrovni edukačního systému nebo na přechodu mezi edukačním systémem a jinými subsystemy.

4. 2 Odsouzení k manuální práci?

Námětem této podkapitoly bude představení takových teorií, které nechápou školu ve smyslu uvedeném v kapitole předchozí, ale jako instituci napomáhající vytváření a konzervace sociálních nerovností. Závěr se bude týkat celkového vyhodnocení obou společenskovedních přístupů.

První teorie kritická k funkci školy ve společnosti je teorie L. Althussera. Stát má k dispozici dvě „síly“, které mu v kapitalistické společnosti umožňují udržet sociální status quo. Je to „moc“ a „státní ideologie“. „Moc“ je představována nástroji institucionalizovaného násilí

(policie, armáda, soudy a vězení). Důležitější je ovšem „státní ideologie“, jejímž hlavním nositelem je škola. Umožňuje manuálně pracujícím nejen nabyt potřebné znalosti a dovednosti k budoucímu výkonu jejich profese, ale zároveň jim vštěpuje přesvědčení, že tato životní dráha je pro ně nevyhnutelná. Škola reprodukuje ekonomickou nerovnost po generace.

Podle I. Illicha je škola formálně upravena tak, aby naučila žáky především respektovat pravidla daná jim zvenčí. S. Bowles a H. Gintis zase ukazují, jak jednotlivé stupně vzdělávacího systému korespondují s hodnotami vyznávanými v tom kterém typu rodiny podle její ekonomické síly a podílu na moci. Nižší stupeň edukačního systému je „uzpůsoben“ hodnotám dělnických rodin – tedy konformitě a poslušnosti. Střední stupeň, kladoucí důraz na spolehlivost a solidnost, vyhovuje rodinám úřednickým, zatímco nejvyšší stupeň vyžaduje především odpovědnost. Děti z jednotlivých rodin se cítí nejlépe na tom kterém stupni vzdělávacího systému podle toho, jaké modely chování znají od svých rodičů podle jejich pracovního zařazení. Tuto teorii je nutné skloubit s dalšími výklady, aby byla aplikovatelná na empirická data.

M. Kohn akcentuje ve své teorii rozdílnou hodnotovou orientaci dělnických rodin a rodin středních vrstev. Zatímco dělníci vychovávají děti v poslušnosti prostřednictvím zákazů a příkazů („constraint“), střední vrstvy rozvíjí u dětí tvořivost a svobodu ducha a ke správnému jednání je spíše vedou („support“). Typ práce, která je vykonávána rodiči, určuje hodnotovou orientaci a ta zpětně určuje schopnost uspět ve školním prostředí. Podle této teorie by měly být děti z dělnických rodin ve škole poddajnější, i když méně tvořivé a aktivní. To ovšem odporuje další teorii, teorii P. Willise. Podle něj se naopak děti z dělnických rodin proti škole nepřátelsky vymezují, neboť jí chápou jako instituci, která určila jejich

rodičům, přátelům a známým (lidem jejich sociální třídy) pozici s nižším sociálním statutem a prestiží. Toto pojetí způsobuje jejich školní neúspěch a následnou reprodukci sociální struktury.

Jemnější rozlišení Willisovy teorie přináší MacLeodovo šetření ve skupině dětí ze sociálně slabých rodin ve Velké Británii. MacLoyd zde identifikoval dvě skupiny, z níž jedna (bělošská) se nazývala „Zevlouni (Hallway Hangers)“ a druhá (černošská) „Bratři (Brothers)“. Zevlouni odmítali školu stejně jako dělnické děti ve Willisově teorii, ovšem Bratři ji chápali jako možný nástroj sociálního vzestupu, dosahovali v ní úspěchů a skutečně se díky ní dostávali na vyšší společenské příčky. Tendence k vytvoření „kontraškolní“ kultury v důsledku nízkého sociálního postavení startovní rodiny byla u Bratrů „odvedena stranou“ odvoláním se na rasismus bílé většiny. Ten v mládí zakoušeli jejich rodiče, což způsobilo jejich sociální sestup. Víra v rostoucí rasovou toleranci majority umožnila Bratrům ztotožnit se se školou. MacLeodův výzkum je důležitý především proto, že upomíná k vnímání společnosti a jejích problémů v celé šíři a komplexitě. Ukazuje, že žádný sociální jev nesmí být vnímán izolovaně.

Asi nejznámější teorií sociální reprodukce představuje teorie kapitálu P. Bourdieu. Tato teorie říká, že každé dítě si z rodiny do školního prostředí přináší sociální, ekonomický a kulturní kapitál, který ho v budoucnosti zvýhodňuje v rámci soutěže o sociální status nabytý na základě školní úspěšnosti. Sociální kapitál představuje soubor vztahů a sociálních kontaktů rodiny, kulturní soubor preferovaných hodnot a ekonomický peněžní zajištění dítěte. Souhrn rodinných kapitálů téměř předurčuje budoucí dráhu dítěte. Společenský status se reprodukuje díky souhrnu těchto kapitálů.

Bernsteinova teorie jazykového kódu, podle níž jsou děti z dělnických rodin znevýhodněny užíváním „nerozvinutého jazyka“ (menší slovní zásoba, užívání jednodušších vět) v konfrontaci s učitelem, který je nositelem „rozvinutého jazykového kódu“, je dobře užitečná především v anglosaských zemích a státech s vysokou mírou přistěhovalectví. U nás je aktuální především při výzkumech školní úspěšnosti dětí z etnických menšin. (Volně podle Katrňák, 2004, 35-48)

Stojíme-li i nadále na axiomech našeho uvažování (viz 3), musíme odmítnout biologizující, značně schématické a zkreslující teorie o tom, že slabší školní úspěšnost dětí z dělnických rodin je způsobena nižší vrozenou inteligencí. Takovým domněnkám neodpovídá empirická zkušenost. Vysvětlení je nutno hledat v rovině sociální, a právě zde nám pomohou různé svrchu uvedené teorie sociální reprodukce nerovností na základě školního vzdělávání, k nimž je nejlépe zaujmout eklektický přístup. Nedá se říci, že by tyto teorie byly v rozporu s konceptem strukturálního funkcionalismu, neboť sám Parsons volal po naplnění ideálu rovných šancí ve škole, jakožto základního předpokladu bezproblémového přijetí její stratifikační a alokační funkce. Empirická data (Např. Večerník, 1998, 58-66) ⁶¹ ovšem ukazují, že tento ideál nebyl a není naplněn a škola dál slouží reprodukci sociálních nerovností.

⁶¹ Uvedená data pochopitelně zachycují situaci před deseti lety, nicméně jsou stále průkazná.

„Uvedená typologie potvrzuje výrazný vliv rodiny na vzdělávací dráhu dětí a prokazuje existující příkré sociální rozdíly. Například rozdíl mezi pravděpodobností, že na vysoké škole bude studovat dítě z rodiny „odborníků“ nebo ze „statické dělnické rodiny“ je více než dvacetinásobný. Jedinou výjimkou z tohoto pravidla je menší část dělnických rodin, které jsme označili jako ctižádostivé, jejichž děti se ve své vzdělávací dráze vymaňují z pouhé reprodukce nízké úrovně vzdělání své výchozí rodiny“ (Večerník, 1998, 63). Dále např. Katrňák, 2004, 28-29.

V tomto smyslu rozhodně představuje jistý diskurz možného řešení (kromě reformace školského systému) i rozvoj vzdělávání dospělých. Nebude-li proces vzdělávání uzavřen pouze do hranic školského systému a jeho certifikátů, mají se lidé větší šanci vymanit z předurčení k dosaženému vzdělání na základě svého sociálního původu:

„Myšlenka emancipace pomocí vzdělání je spojena i s rozmachem vzdělávání dospělých v 19. století. Rozvoj vzdělávání dospělých je tedy na rozdíl od státního školství od počátku spojen se sociálně-emancipačním hnutím různorodého charakteru (buržoazie, inteligence, dělníků, středních rolníků a řemeslníků, žen).“ (Beneš, 2003, 22)

Je ovšem otázkou, zda bude toto vzdělání, které bylo nabyto mimo školský systém, přijímáno stejně. Z předchozího výkladu je totiž jasné, že v boji o sociální statuty a prestiž nehraje zdaleka roli jen vzdělání, ale spíše dosažený stupeň na příčkách školského systému.

Jistý, alespoň deklarovaný, posun ke snaze učinit ze vzdělávacího systému nástroj vyrovnávání sociálních rozdílů můžeme nalézt v publikaci *Evropská vzdělávací politika* (Brdek, Vychová, 2004, 23). Odpověď na otázku, zda bude tato snaha úspěšná, či zda zůstane jen u slov (která mají vyvolat zdání snahy o skutečnou demokratizaci), či zda je dokonce nerovnost příležitostí ve vzdělávacím systému na základě sociálního původu natolik pevně vrostlá do naší společnosti, že politická reforma není možná, nám dají až budoucí sociologická šetření.

4. 3 Škola mezi dvěma pohledy

Škola je tedy instituce skutečně zabudovaná do těla celé společnosti, jehož povahou jsem se již zabýval⁶². Vraťme se ještě jednou k Parsonsově pohledu a pokusme se popsat paralely a souvislosti školní vzdělávací praxe a současné pozdně kapitalistické společenské ideologie. Píše-li Parsons, že žáci ve škole usilují o morální výsledky, musíme (společně např. s postmoderními trendy kulturní antropologie) uznat, že tyto „morální výsledky“ jsou de facto osvojené vzorce chování úměrné danému historicko-sociálnímu a kulturnímu kontextu. A jelikož náš historicko-sociální kontext je ideologie pozdního kapitalismu realizovaného v politických podmínkách zastupitelské demokracie, podívejme se, jakým způsobem škola podněcuje soutěž o tyto výsledky.

Ve škole platí mimo jiné dvě pravidla skrytého kurikula. Je to za prvé snaha získat co nejvyšší ocenění za co nejmenší vynaloženou námahu. Za druhé pak snaha dosahovat těchto ocenění bez ohledu na skutečné znalosti a vědomosti. Děti jsou ke studiu motivovány na základě známek, které vnímají jako odměnu a trest. Usilování o dobré známky nejen na základě dosažených znalostí a schopností, ale i na základě různých drobných i větších podvodů, je školní realitou. Druhým zajímavým úkazem spojeným se známkováním je ochota pracovat pouze za odměnu. Je velmi těžké motivovat žáky k zájmovému samostudiu, neboť jsou zahlceni množstvím látky a nad jejím případným nezvládnutím se stále houpe Damoklův meč – neúspěch vyjádřený špatnou známkou. Žáci jsou tedy ochotni pracovat pro dobré známky – „zadarmo“ pracuje jen velmi málo

⁶² Viz 2. 4

z nich. Škola, alespoň ve svém herbartovském (stále ještě nejrozšířenějším) pojetí, vychovává děti k následujícím vzorcům chování: „Pracuj jen pro odměnu a výsledek je důležitější než cesta, která k němu vedla.“ To je vlastně vyjádření dvou nejvíce kritizovaných ideologických platforem kapitalismu. Umrtvující a odlidšťující dopady těchto dvou ideologických imperativů jsou obsáhle probírány snad všemi levicovými autory – zvláštní pozornost je jim věnována i v kontextu existenciální filosofie v této práci⁶³.

Zde je na místě připomenout Mertonovu teorii sociální deviace (Giddens, 1999, 193-194). Podle ní je deviantní chování (především v negativním slova smyslu) důsledkem disproporce mezi hodnotami určité společnosti a možnostmi dosažení těchto hodnot (obvykle spojené se statutem a prestiží). Jedinci, kteří v konkurenčním boji neuspěli, si buď vybudují alternativní žebříček hodnot nebo začnou hledat jiné než legitimní cesty k jejich dosažení. Tímto způsobem pak dochází k růstu deviantního chování. V rámci školního vzdělávání lze říci, že všichni žáci jsou vedeni k tomu, aby dosahovali vynikajících výsledků. Jelikož to ovšem není možné, část z nich se uchýlí k deviaci ve formě nejrůznějších podvůdků během klasifikace. Škola tedy ve své současné podobě vede žáky ke snaze dosahovat co nejlepších výsledků i za cenu překračování stanovených norem.

Obsahy a vzorce chování předávané ve škole tedy odpovídají vzorcům chování uznávaným v dané společnosti. Škola – centrum společensky řízené socializace – tedy neposkytuje univerzálně hodnotné vzdělání a mravní návyky, nýbrž zespolečenšťuje úměrně historicko-sociálnímu kontextu. Toto zjištění není nijak překvapivé, ovšem z tohoto pohledu se nám odкрývají omezené možnosti vzdělávací soustavy

⁶³ Viz 2. 4, 2. 5

reformovat společenské uspořádání. To jen potvrzuje tezi o poplatnosti vzdělávací soustavy aktuálnímu sociálnímu stavu. Jaká je ovšem role vzdělání jako takového v reformovatelnosti společenského řádu? V odborné literatuře se nyní setkáváme se skeptickými názory.

„Výchova a vzdělávání nemohou ale společnost změnit“

(Beneš, 2003, 17)

I s názory podmíněčně optimistickými:

„Potřebujeme si představit lepší světy a lepší školy, ne je vyhlášovat nad jinými totalitním způsobem, ale udržet naživu jiskru utopie, kterou dnešní čelní sociologičtí teoretikové (Habermas, 1988b, Giddens, 1990) vidí jako nepostradatelnou ve všech progresivních analýzách. Po letech dezorientace, můžeme začít vytvářet novou kritickou perspektivu v teorii a praxi, která parafrázuje Jesseho Jacksona na dvacátém pátém výročí zavraždění Martina Luthera Kinga: „Udržme naše sny naživu.“⁶⁴“

(Flecha In Castells, 1999, 78-79).

Myslím, že Habermas není v této souvislosti zmíněn náhodou.

⁶⁴ Přeloženo J. K.

5 Závěr

Společenské problémy, které vyplývají z pozdně kapitalistické organizace společnosti a jejích výrobních vztahů, pravděpodobně nejsou řešitelné politicky (v úzkém „negratsiovském“ slova smyslu), protože by bylo nutné změnit celkovou hodnotovou orientaci lidí. Politický pokus se zvrhl v popření humanistických výzev marxistické filosofie v politických systémech totalitních států tehdejšího východního bloku a na západě ztratila dělnická třída svůj revoluční potenciál, protože její hodnotová orientace ustrnula na pozicích buržoazie. Být utlačený zakládá potenciál k touze něco změnit, nezakládá to ovšem nutně potenciál k touze změnit něco k lepšímu ve společenském uspořádání (nebo alespoň ne dostatečný, či je tento potenciál příliš zranitelný proti totalizujícím politickým tendencím). Utlačený bude zkrátka toužit dostat se na místo utlačovatelů a zřekne se své „historické úlohy“, jak to nazývá P. Freire. Určitou výjimku z tohoto závěru, ke kterému došla evropská společnost po zkušenostech s vývojem ve 20. století, činí právě Freireho dílo, neboť je koncipováno pro historicko-sociální kontext Jižní Ameriky, kde jsou problémy plynoucí z kapitalistického uspořádání mnohem čitelnější a křiklavější v každodenní realitě.

Moderní kapitalismus už v současnosti ukazuje i svou odvrácenou tvář. Ekologické a sociální problémy přetrvávají a nabývají na rozměrech, což nelze ignorovat. Otázka je, co s těmito problémy dělat, když se politický pokus o jejich strukturální řešení zvrhl v totalitní karikaturu sebe sama.

Jak je zřejmé z výše popsaného, proměna společnosti musí vycházet z proměny žebříčku hodnot jejích členů. A právě proto, že

výchovně-vzdělávací proces (snad by bylo lépe používat anglosaského termínu „education“ – edukace) znamená asistované budování takového žebříčku, má určitý potenciál k podobnému celospolečenskému posunu. Nemůže ovšem působit izolovaně.

Osvícenecky deklarovaný koncept osobní svobody člověka a občana se realizoval přes četná selhání od dob Velké francouzské revoluce prakticky až do poloviny 20. století. Demokratické zřízení moderního státu se prosadilo až tehdy, kdy ho většina členů dané společnosti přijala jako sobě prospěšné. To znamená, že většina lidí proměnila svůj osobní žebříček hodnot směrem k demokratickým ideálům. Až tento sociální přetlak nad politickým zřízením umožnil na evropském kontinentě přechod od absolutismu ke konstitucionalismu a parlamentarismu. Podobně, začnou-li (a taková situace nemusí nutně nastat) být pocíťovány problémy plynoucí z kapitalistického uspořádání výrobních vztahů jako problémy ohrožující většinu členů společnosti, dojde k proměně individuálních hodnotových orientací a následnému přechodu k jiné (patrně socialističtější) formě organizace těchto vztahů.

V otevřené demokratické společnosti však nemusí mít tento přechod povahu revolučního výbuchu. Může být proveden „výchovně“. Vzestup environmentalistických politických stran v Evropě by toho mohl být důkazem. Občané, kteří je volí, zkrátka mění své hodnotové žebříčky na základě svého poučení o ekologických rizicích. Jsou vychováváni v širším slova smyslu k ochotě nahlédnout své potřeby z širšího kontextu a třeba se i omezit ve spotřebě, což je silně „nekapitalistické“.

Škola, jak byla popsána, patrně nemá potenciál být vůdčí institucí tohoto výchovného přerodu. Ta pouze kopíruje a reprodukuje vzdělanost,

která potvrzuje status quo se všemi jeho problémy a nerovnostmi. Podobnou funkci, i když v mnohem větší míře, hrálo dříve náboženství.

Zbývá zodpovědět otázku, jak lze legitimizovat jakékoliv hodnoty, k nimž směřuje výchovně-vzdělávací proces v jakékoliv společnosti. Tato legitimizace spočívá buď v aktuálních hodnotách dané společnosti, anebo, ocitá-li se daná společnost před určitou dějinnou krizí, v hodnotách, jež mají potenciál tuto krizi překonat. Scholastická vzdělávací kultura středověku dokonale vyhovovala rigidnímu feudalismu. Ve chvíli, kdy byla tato společnost postavena před krizí, změnila se nejen její hodnotová orientace, ale i celkový přístup k pojmu vzdělání a vzdělanost. Úkolem už nebylo reprodukovat zaběhnuté náboženské pravdy za účelem snazšího vztahování se k onomu světu, ale užívat vědění k lepšímu prožívání světa vezdejšího.

Dnes je otázka, zda bude naše společnost směřovat k ekologické a humanitární katastrofě v zemích Třetího světa na základě stálého růstu našich potřeb a následného konzumu, či vyhne-li se „morové ráně“ moderní doby proměnou vlastní hodnotové orientace. Domnívám se, že máme poprvé v historii díky demokratickému státnímu zřízení a otevřené občanské společnosti *určitou* možnost dosáhnout této proměny cestou vzdělávání⁶⁵. Jeho obsah je totiž definován nejen zájmy vládnoucí třídy, ale i skupinami s menšinovými politickými názory. Musí to být ovšem vzdělávání prorocké a široce „gramsciovsky“ pojaté. A proroctví musí být „habermasovská“ otevřená komunikace, demokratická občanská společnost

⁶⁵ Toto není „proroctví“, jen optimistický, trochu sókratovský pohled na člověka. Myslím, že optimismus je legitimní právě proto, že je optimistický. Pesimismus je rezignující a ztrácí proto jakýkoliv potenciál k výchovné a vzdělávací činnosti. Pesimismus je rezignované vyhlížení katastrofy.

a humanita v pravém smyslu těch slov. Zda je to vůbec možné, ukáže až čas.

6 Soupis bibliografických citací

BENEŠ, Milan. *Andragogika - teoretické základy*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 248 s. Studium. ISBN 80-7178-216-5.

BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Myslet zeleň světa : Rozhovor s Karlem Hvizďalou*, 3. vyd. Praha : Mladá fronta, 1991. 111 s. ISBN 80-204-0239-X.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Úvod do pedagogiky*, dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 79 s. ISBN 80-210-0306-5.

BRDEK, Miroslav, Vychová, Helena. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha : ASPI, 2004. 167 s. ISBN 80-86395-96-0.

BREZINKA, Wolfgang. *Filosofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha : Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.

BUBER, Martin.: *Cesta člověka podle chasidského učení*. 1. vyd. Olomouc : Votobia 1994, 91 s. ISBN 80-85885-08-5.

CASTELLS Manuel, et al.: *Critical education in the new information age*. 1. vyd. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield 1999. 176 s. ISBN 0-8476-9010-5.

ČERMÁK, Vladimír. *Otázka demokracie 2, Člověk*. 1. vyd. Praha : Academia, 1993. 370 s. ISBN 80-200-0460-2.

DURKHEIM, Émile. *Sociologie a filosofie*, 1. vyd. Praha : Slon, 1998. 175 s. ISBN 80-85850-57-5.

FOUCAULT, Michel. *Je třeba bránit společnost*, 1. vyd. Praha : Filosofia, 2005. 281 s. ISBN 80-7007-221-0.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. 1. vyd. New York : Herder and Herder. 1970. 186 s.

FREIRE, Paulo. *Politics and Education*, 1.st English ed. Los Angeles: UCLA, Latin American center 1998. 112 s. ISBN 0-87903-084-4.

FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Praha : Aurora, 2007. 514 s.
ISBN 978-80-7299-089-4

FROMM, Erich. *Obraz člověka u Marxe*, 1. vyd. Brno : L. Marek, 2004. 150 s. ISBN 80-86263-53-3.

FROMM, Erich. *Umění milovat*, 1. vyd. Praha : Český klub, 2006. 124 s. ISBN 80-85637-94-4.

FUNDA, Otakar Antoň. *De profundis*, 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997. 368 s. knižnice filosofických textů. ISBN 80-86039-31-5.

GARAUDY, Roger. *Komunismus a morálka*. 1. vyd. Praha : Svobodné slovo, 1960. 118 s.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*, 1. vyd. – dotisk. Praha : Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

HABEMAS, Jürgen. *Problémy legitimacy v pozdním kapitalismu*. Praha : Filosofia, 2000. 187 s. Morální a politická filosofie; 7. ISBN 80-007-130-3.

HABERMAS, Jürgen. *Výbor ze sociálně filosofických studií Jürgena Habermase*. 1. vyd. Praha : SPN, 1970. 92 s. Učební texty vysokých škol.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.

HAUSER, Michael. *Prolegomena k filosofii současnosti*. 1. vyd. Praha : Filosofia, 2007, 198 s. ISBN 978-80-7007-270-7.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

- HORSTER, Detlef. *Jürgen Habermas*, 1. vyd. Praha : Svoboda, 1995. 103 s. ISBN 80-205-0467-2.
- JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 231 s. ISBN 80-7178-749-3.
- JANKE, Wolfgang. *Filosofie existence*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1994. 247 s. Souvislosti. ISBN 80-204-0510-0.
- KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. Studie. ISBN 80-86429-29-6.
- KELLER, Jan, TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. 183 s. Studie. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KIERKEGAARD, Søren. *Současnost*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 1996. 107 s. Malá díla. ISBN 80-7198-089-7.
- LEIRMAN, Walter. *Čtyři kultury ve vzdělávání*, 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 157 s. ISBN 80-7184-168-4.
- MARX, Karl. *Ekonomicko-filosofické rukopisy*, 1. vyd. Praha : Svoboda, 1978. 195 s. Knižnice marxismu-leninismu.
- MARX, Karl. *Kapitál: kritika politické ekonomie 1. Díl*. 6. vyd. Praha : Svoboda, 1978. 845 s.
- MARX, Karl, ENGELS Friedrich. *Manifest komunistické strany*. 19. vyd. Praha: MF, 1962. 128 s.
- MEYRS, Tony. *Slavoj Žižek*. 1. vyd. Praha : Svoboda Servis, 2008. 140 s. Sok. ISBN 978-80-86320-54-0.
- NOLTE, Ernst. *Fašismus ve své epoše*. 1. vyd. Praha : Argo, 1999. 695 s. Historické myšlení. ISBN 80-7203-107-4.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Filosofická a pedagogická antropologie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2000. 201 s. ISBN 80-246-0076-5.

- PETŘÍČEK, Miloslav. *Úvod do (současné) filosofie*. 4. vyd. Praha : Herrmann & synové, 1997. 178 s. ISBN 80-238-1741-8.
- POPPER, Karl Raimund. *Otevřená společnost a její nepřátelé, 1. Uhrnutí Platónem*. 1. vyd. Praha : ISE, 1994. 354 s. Oikumené. ISBN 80-85241-53-6.
- POPPER, Karl Raimund. *Otevřená společnost a její nepřátelé, II. Vlna proroctví: Hegel, Marx a co následovalo*. 1. vyd. Praha : ISE, 1994. 388 s. Oikumené. ISBN 80-85241-54-4.
- PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*, 1, vyd. Praha : Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*, 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SARTRE, Jean-Paul. *Existencialismus je humanismus*. 1. vyd. Praha : Vyšehrad, 2004. 109 s. Krystal. ISBN 80-7021-661-1.
- SARTRE, Jean-Paul. *Marxismus a existencialismus*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1966. 170 s. Filosofie a současnost.
- TRETERA, Ivo. *Nástin dějin evropského myšlení*. 4. vyd. Praha, Litomyšl: Paseka, 2002. 374 s. ISBN 80-7185-171-X.
- VALIŠOVÁ, Alena., KASÍKOVÁ, Hana. a kol. *Pedagogika pro učitele*, 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VEČERNÍK, Jiří. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*, 1. vyd. Praha : Academia, 1998. 364 s. ISBN 80-200-0765-2.
- ŽIŽEK, Slavoj, HAUSER, Michael. *Humanismus nestačí*, 1. vyd. Praha : Filosofia, 2008. 56 s. Parva philosophica. ISBN 978-80-7007-287-5.

7 Bibliografie

ŽIŽEK, Slavoj. *Nepolapitelný subjekt*, 1. vyd. Chomutov : L. Marek, 2007. 440 s. ISBN 978-80-87127-02-5.